

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role a podoba cílů v koučování
The role and the form of the goals in coaching

Bc. Kristýna Valášková

Vedoucí práce:	PhDr. David Heider, Ph.D
Studijní program:	Psychologie
Studijní obor:	Psychologie

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Role a podoba cílů v koučování vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.7. 2017

.....
podpis

Ráda bych tímto poděkovala především PhDr. Davidu Heiderovi, Ph.D. za vedení práce, cenné a podnětné rady. Mé poděkování patří také rodině a blízkým, kteří mě podporovali během studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem role a podoby cílů v koučování. Téma je nahlédnuto z několika perspektiv, které jsou vzájemně konfrontovány. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, popsány psychologické principy a podstata koučování, objasněno místo cílů v koučování, shrnuty psychologické přístupy v koučování, diskutována možná úskalí cílů v koučování a na závěr teoretické části je podán stručný přehled aktuálních výzkumů. Druhá, empirická část má charakter kvantitativního výzkumu, ve kterém jsou zjišťovány postoje koučů k práci s cíli, celková orientace na cíle a kompetence vztahující se k práci s cíli. Výzkumným souborem jsou profesionální koučové v České republice. Sběr dat je realizován formou administrace sebeposuzovacího dotazníku. Položky v dotazníku se týkají stanovování cílů s koučovaným, jejich průběžného vyhodnocování a vnímaného významu. Dotazník je statisticky vyhodnocen. Ve výzkumné části práce bylo zjištěno, že většina koučů se svými klienty stanovuje cíle v koučování a pracuje s nimi v průběhu celého procesu koučování. V mezinárodním porovnání dosáhli koučové v České republice vyššího celkového skóre orientace na cíle než koučové v USA a Evropě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Koučování, kouč, koučovací kompetence, cíle, nastavení cíle, orientace na cíle

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to describe the role of the goals in coaching with focus on their form and their possible impact on the coaching process. The topic of the goals is presented from the several perspectives that are confronted each other. The thesis has two parts - the theoretical one and the empirical one. In the theoretical part of the work are defined the concepts that are related to the topic, described psychological principles and essence of coaching, clarified the role of the goals in coaching, summarized the psychological approaches in coaching, discussed possible negative consequences of the goals in coaching and at the end of the theoretical part is given a brief overview of current research of this topic. The second, empirical part is following by theoretical part. The research design is characterized by the quantitative research, where is mapped the goal orientation of the coaches and then their attitudes to work with the goals. The target group of the research are certified professional coaches in the Czech republic. The data collection is realized by the administration of a self-assessment questionnaire. Questions in the questionnaire are related to how coaches set the goals with coachees, how do they evaluate the goals during the cooperation and how do they perceive the meaning of the goals in coaching process. The data from the questionnaire are then statistically evaluated. In the research of the thesis it was found that most coaches set goals with their clients and work with them during the whole coaching process. In international comparison, coaches in the Czech Republic have achieved a higher score of goal orientation than coaches in the US and Europe.

KEY WORDS

Coaching, coach, coaching competencies, goals, goal-setting, goal orientation

Obsah

1	Úvod.....	- 8 -
2	Teoretické vymezení konceptu koučování.....	- 11 -
3	Podstata a principy koučování	- 14 -
3.1	Uplatnění koučování.....	- 15 -
3.2	Průběh procesu koučování.....	- 15 -
3.3	Psychologie změny	- 16 -
3.4	Klíčové dovednosti a kompetence kouče	- 18 -
3.5	Otázky v koučování.....	- 22 -
4	Místo cílů v koučování.....	- 23 -
4.1	Definice cíle.....	- 23 -
4.2	Orientace na cíle	- 26 -
4.3	Stanovování cílů	- 27 -
4.3.1	Modely a přístupy k formulaci a stanovování cílů.....	- 29 -
4.4	Podoba a dělení cílů	- 31 -
4.5	Hledisko času v koučování – správné načasování cílů.....	- 32 -
4.6	Role kouče v dosahování cílů.....	- 33 -
5	Psychologické přístupy a práce s cíli v koučování.....	- 34 -
5.1	Gestalt koučování	- 34 -
5.2	Systemické koučování	- 35 -
5.3	Psychodynamické koučování	- 35 -
5.4	Existenciální koučování.....	- 36 -
5.5	Humanistické koučování	- 36 -
5.6	Kognitivně-behaviorální koučování	- 37 -
5.7	NLP koučování.....	- 37 -
5.8	Solution-focused koučování	- 37 -
5.9	Results-oriented koučování	- 37 -
5.10	Na tělo orientované přístupy v koučování.....	- 38 -
5.11	Integrativní koučování.....	- 38 -
5.12	Shrnutí	- 38 -
6	Možná úskalí cílů v koučování	- 39 -
6.1	Konflikt cílů	- 42 -
6.2	Kdy není vhodné cíle stanovovat	- 42 -

6.3	Etická a morální stránka práce s cíli.....	- 43 -
7	Současnost a budoucnost koučování.....	- 45 -
7.1	Aktuální výzkumy	- 45 -
7.2	Otázka budoucnosti koučování.....	- 47 -
8	Výzkumný cíl a výzkumné otázky	- 50 -
9	Výzkumný soubor	- 51 -
9.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	- 52 -
10	Metody sběru dat	- 57 -
11	Metody zpracování dat.....	- 60 -
12	Prezentace výsledků.....	- 61 -
12.1	Orientace na cíle v koučování	- 68 -
12.2	Porovnání výsledků s výzkumem realizovaným v USA a Evropě.....	- 74 -
12.3	Kompetence koučů vztahující se k práci s cíli	- 78 -
12.4	Porovnání výsledků podle pohlaví	- 83 -
12.5	Shrnutí výsledků.....	- 84 -
13	Diskuse.....	- 86 -
14	Závěr	- 92 -
15	Seznam použitých informačních zdrojů	- 94 -
16	Seznam příloh	- 102 -
16.1	Příloha č. 1 – Administrovaný dotazník	- 102 -
16.2	Příloha č. 2 - Průvodní dopis k dotazníku pro kouče	- 106 -
16.3	Příloha č. 3 - Dotazník Coaching Goal Orientation Questionnaire v AJ.....	- 107 -
16.4	Příloha č. 4 - Dotazník Coaching Goal Orientation Questionnaire v ČJ.....	- 108 -
16.5	Příloha č. 5 - Dotazník GCSQ v AJ.....	- 109 -
16.6	Příloha č. 6 - Dotazník GCSQ v ČJ.....	- 111 -
16.7	Příloha č. 7 - Grafické znázornění četností odpovědí v dotazníku.....	- 113 -

1 Úvod

Práce se zabývá tématem koučování se zaměřením na problematiku cílů. V současné době koučování proniká do různých sfér a oborů a je diskutovaným tématem jak na akademické půdě, tak u široké veřejnosti. Jako metoda rozvoje je koučování relativně mladou disciplínou, která se neustále formuje a hledá si své místo. Z důvodu pokračujícího vývoje a rozšiřování této metody můžeme narážet na úskalí, nezodpovězené otázky a vnitřní rozpory, které je třeba podrobněji zkoumat, a tím pomoci budovat pevnou a odbornou základnu poznatků.

Cíle jsou v koučování obecně považovány a přijímány za jeden z hlavních stavebních kamenů a principů koučování. Pomáhají v cestě za žádoucí změnou. Můžeme je na jedné straně vnímat jako vodítko a oporu, na straně druhé je třeba nahlédnout i jejich úskalí a možné negativní důsledky. V práci jsou uvedeny a konfrontovány různé perspektivy a přístupy, jak lze s cíli pracovat.

Práci je formálně strukturována do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretickou část uvádím kapitolou, ve které vymezuji základní pojmy, které jsou klíčové pro vstup a zorientování se v tématu. V další kapitole směřuji k podstatě a principům koučování, psychologii změny a oblastem jeho využití. Popisuji jeho standardní průběh, vyzdvihuji klíčovou roli otázek. Uvádím formální kompetence a dovednosti kouče ve vztahu k cílům definovaným jednotlivými profesními organizacemi koučů v České republice.

Ve třetí kapitole pojednávám o místě a roli cílů v koučování. Zabývám se orientací na cíle, podobou, v jaké mohou být cíle v průběhu koučovacích sezení formulovány a stanovovány. Uvádím modely a postupy, které koučové ve stanovování cílů s koučovaným v praxi nejčastěji využívají.

Dále se v práci zabývám psychologickými přístupy v koučování a jejich způsobem uvažování o postavení a roli cílů.

V závěru teoretické části práci upozorňuji na možná úskalí a negativní důsledky cílů. Uvádím situace, kdy není vhodné cíle stanovovat a diskutuji, v jakém kontextu a podobě je cíle smysluplné stanovovat tak, aby byly ku prospěchu koučovaného.

Teoretickou část práce uzavírám shrnutím současných výzkumů na poli koučování a ptám se po otázce jeho budoucího směřování.

V empirické části se zabývám zejména realizovanému výzkumnému šetření, jehož cílovou skupinou jsou profesionální koučové v České republice, kteří absolvovali akreditovaný výcvik v koučování. Výzkumný design práce má charakter kvantitativního výzkumu. Cílem práce je zjistit postoje koučů k cílům v koučování a jejich celkovou orientaci na cíle, výsledky mezinárodně porovnat s výzkumem realizovaným v roce 2014 v USA a Evropě a zmapovat kompetence koučů vztahující se k cílům v koučování.

V diskusi porovnám výsledky vlastního výzkumného šetření s výsledky mezinárodního výzkumu o orientaci na cíle v koučování. Dále výsledky podrobuji konfrontaci se zjištěními, která jsou uvedena v odborné literatuře a dosavadních výzkumech realizovaných na toto téma u nás i v zahraničí. Výsledky vlastního výzkumu podporuji fakty uvedenými v odborných pramenech a uvádím jak ta zjištění, která se s prezentovanými výsledky empirické části diplomové práce shodují, pak i ta, která se s nimi rozcházejí.

K diplomové práci je přiložen administrovaný sebesupozovací dotazník, dále dotazníky jak v původní, anglické verzi, pak i přeložené dotazníky do českého jazyka, průvodní dopis pro kouče a zpracovaná data výzkumného šetření, která nebyla uvedena v empirické části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Teoretické vymezení konceptu koučování

První kapitola má za cíl definovat základní pojmy, které jsou pro práci stěžejní, a tím uvést téma koučování a roli cílů v tomto procesu.

Kořeny koučování jako moderní metody vycházejí z prostředí sportu, které významně ovlivnilo etablování tohoto směru a způsobu práce. Z tohoto faktu vyplývá, že se v odborné literatuře setkáváme s velkým množstvím definic koučování ve sportu, které ale není předmětem této diplomové práce. Obecně se v domácích i zahraničních literárních pramenech můžeme setkat s různorodými definicemi koučování, které pro přehlednost rozdělujeme do dvou velkých skupin, a to na koučování v kontextu firemní praxe a koučování jako formy osobního rozvoje.

Pojem koučování (angl. *coaching*) má široké spektrum významů a používá se v různých souvislostech. V angličtině znamená slovo „*coach*“ vést, trénovat. Avšak původním významem slova koučování je „*kočár*“ jako prostředek, který nám pomáhá na naší cestě k dosažení cíle (Fischer-Epe, 2006).

Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2010) koučování definují jako „*1. metodu vypracovanou ve sportu, využívající poznatky individuální a skupinové psychologie, sugestivní práci s rituály a tradicí a emoční podporu charismatického trenéra, 2. v podnikové praxi jako metodu založenou na myšlence, že dospělý člověk se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností, přispívá ke zlepšení výkonu, schopnosti sebemotivace, k řešení pracovních problémů a lepšího pochopení sebe samého.*“

Významnými osobnostmi, které zásadním způsobem ovlivnili koučování v jeho teoretické i aplikované podobě jsou Sir John Whitmore a Timothy W. Gallwey.

Whitmore (2007, s. 17-18) mluví o koučování jako o směru, který se: „*nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou.*“, „*Koučování přináší pozitivní výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah vzájemné podpory a používá specifické prostředky a styl komunikace*“, „*prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon. To, co nás zajímá, je, jak tohoto cíle co nejlépe dosáhnout*“. Gallwey (2008, 2009) píše, že koučování je metoda, která odemyká potenciál člověka, a tím umožňuje nejenom maximalizovat výkon, ale hlavně se učit.

Zaměření se a orientaci na budoucnost v koučování vyzdvihují i Dexter, Dexter & Irving (2012), kteří ho definují jako rozšiřování obzorů koučovaných, nacházení nových cest a řešení.

Klíčovou podstatou koučování je vedle cílů změna, o které mluví Stacke (2005, s. 30) a formuluje koučování jako „*kreativní metodu, která podněcuje k osobním změnám, zkoumá chování a postoje, vyzývá k přezkoumání myšlenkových pochodů a osobního náhledu jednotlivce na svět.*“

Tato tvrzení podporuje i Parma (2006), který vykládá koučování jako prostor, kde se nesnažíme být co největšími experty na koučované, ale pomocí otázek je vedeme k tomu, aby lépe poznali sami sebe.

V České republice i ve světě funguje několik profesních organizací, které sdružují kouče. Největší a celosvětově nejrozšířenější je Mezinárodní federace koučů (International Coach Federation, zkratka ICF), která má od roku 2004 zastoupení i v České republice (International Coach Federation Czech Chapter). ICF (2017) na svých webových stránkách definuje koučování jako „*důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval.*“ V definici jsou zahrnuty klíčové stavební kameny procesu koučování, kterými jsou účel, vize, cíle a prostředky.

Koučování je ve své obecné podobě definováno jako proces řízený cíli (angl. *goal-directed*), kterým můžeme zlepšit výkonnost (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Flaherty (2005) navíc představuje koučování v širším kontextu, který zahrnuje více než jen podporu koučovaného v dosahování cílů a autoritu, která pomáhá měnit koučovaného nechtěné jednání.

V koučování máme k dispozici různorodé nástroje, postupy a modely, které jsou založené na poznatcích a výzkumech z oblasti psychologie, sociologie, sociální psychologie, neurověd a dalších disciplín. Koučování je často popisováno jako výkonově zaměřené, sledující cíle a vedoucí k žádoucím výsledkům (Law, Ireland, Hussain, 2013).

Pro lepší pochopení principů a přiblížení podstaty koučování, se v některých literárních zdrojích koučování vymezuje vůči ostatním přístupům, se kterými si je blízké – psychoterapie, poradenství, mentoring a supervize.

Vedle vymezení konceptu koučování vnímám jako důležité definování psychologie koučování (angl. *coaching psychology*). Psychologie koučování je aplikovaná psychologická disciplína, která čerpá a dále rozvíjí prokázané psychologické poznatky, systematicky uplatňuje behaviorální vědy ke zlepšení kvality života, pracovního výkonu a well-being u osob, skupin a organizací (Australian Psychological Society, 2007). Grant a Palmer (2002) cílovou skupinu psychologie koučování blíže specifikují na neklinickou populaci.

Proces spolupráce v koučování by měl být založen na rovnocenném vztahu mezi koučem a koučovaným. Vztah by neměl být ovlivňován společenským statusem nebo mocenskou pozicí zúčastněných. Vedle principu partnerství je stěžejním pilířem koučování vědomí a stanovení cíle, který můžeme v průběhu koučování rozpracovat do dílčích cílů a na sebe navazujících kroků. Klient přichází ke koučovi s vyslovenými i nevyslovenými očekáváními, která je nutné vzájemně vyladit. Cíle pomáhají nasměrovat oboustrannou spolupráci mezi koučem a koučovaným, zaměřují naši pozornost a jejich stanovením můžeme předcházet případnému nepochopení v průběhu koučování (Cipro, 2015).

Whitmore (2009) navíc dodává, že koučování není jasný postup, který bychom se naučili a aplikovali ho v předem daných a strukturovaných situacích. Je to způsob, který po nás vyžaduje flexibilní přístup zacházení, způsob myšlení a uvažování.

Z definic, které jsem uvedla výše vyplývá, že koučování je především metoda rozvoje, která podporuje a uvolňuje náš potenciál a pomáhá nám v definování a dosahování vytyčených cílů, našich vizí, potřeb a přání. V této cestě nám pomáhá kouč, jeho otázky a vztah spolupráce, který je charakterizován jako důvěrný, bezpečný a partnerský. Základními pilíři koučování jsou kladení otázek, orientace na budoucnost, vědomí cílů, aktivní naslouchání, efektivní komunikace, princip odpovědnosti a proaktivita. Je to prostor pro dialog mezi koučem a koučovaným. V koučování se snažíme o to, aby klient převzal zodpovědnost za sebe a svá rozhodnutí a nabízíme mu nové cesty a pohledy. Koučování přináší nový a odlišný pohled na způsob práce s lidmi, jejich potenciál a možný růst.

Principy a základní stavební kameny koučování rozvádím v následující kapitole.

3 Podstata a principy koučování

Na jakých základech staví koučování a co je jeho hlavní podstatou? Za základní a obecné principy, na kterých je založeno koučování, a kterými se tato metoda rozvoje odlišuje od ostatních, jsou považovány následující. První z nich můžeme označit jako zaměření se na „*ne-problém*“ a z toho vyplývající podporování toho, co je u koučovaného funkční, zdravé a pozitivní. „*Problém je popisem nežádoucího stavu, ne-problém je naopak popisem stavu žádoucího*“ (Parma, 2006, str. 98). Není pravda, že by se v koučování problémy opomíjely či přehlížely. Je logické, že v některých situacích a případech se kouč problémy zabývat musí. Nicméně principiálně je pozornost věnována konstruování nových věcí a zaměření se na budoucnost, která je dalším stěžejním principem. Budoucnost je otevřeným příběhem bez konce a poskytuje nám prostor pro hledání nových cest a řešení. Třetím principem je postavení a role kouče v tomto procesu. Kouč nevystupuje v roli experta, ale partnera, se kterým koučovaný hledá vlastní cesty a možnosti řešení (Parma, 2006).

Whitmore (2009) k hlavním principům koučování přidává zvýšení odpovědnosti, docílení lepšího vnímání reality klienta a poskytování zpětné vazby. Pro vnímání reality je klíčová naše koncentrace a přesné pochopení dané situace. Kouč může tyto kompetence zvyšovat kladením vhodných otázek. Přičemž se soustředí nejenom na samotný průběh koučování, ale také na monitorování výsledků tohoto procesu. Kouč klientovi pomáhá se učit. To, jak nahlížíme a věříme v potenciál klienta, souvisí s výsledným efektem koučování. Posuzování a hodnocení lidí jen na základě jejich stávajícího výkonu jde proti filozofii koučování. Koučování rozšiřuje naše sebepoznání a uvědomění si, jak mohou naše emoce zkreslovat vnímání reality.

V jakých oblastech koučování nachází své uplatnění a využití? V jakých nových segmentech se začíná prosazovat?

3.1 Uplatnění koučování

Koučování se dříve uplatňovalo především v rámci pracovní oblasti, vedení lidí a zvyšování výkonnosti. V současnosti však své uplatnění nachází daleko za hranicemi pracovního života a jeho předmětem jsou témata i z života osobního. Dalo by se konstatovat, že koučování je tzv. tematicky univerzální.

Své využití našlo v prostředí pracovišť, v oblasti sportu, u jednotlivců, týmů i skupin. Jako metoda rozvoje se začíná prosazovat i v oblasti škol a vzdělávání, umění a zdravotnictví. Rozšiřuje se životní, kariérové i spirituální koučování (Crkalová, Riethof, 2012).

Z hlediska prostoru mohou být koučovací sezení realizována na různých místech. Koučování probíhá buď ve formálním prostředí (např. ve firmě, škole, odborném pracovišti, kanceláři), neformálním prostředí nebo ve specifických případech v podobě tzv. koučovacích výprav v přírodě (Crkalová, Riethof, 2012).

Z hlediska formálního průběhu, koučování prochází charakteristickými fázemi a stadii. O jaké fáze se jedná a kde jsou hranice této metody rozvoje?

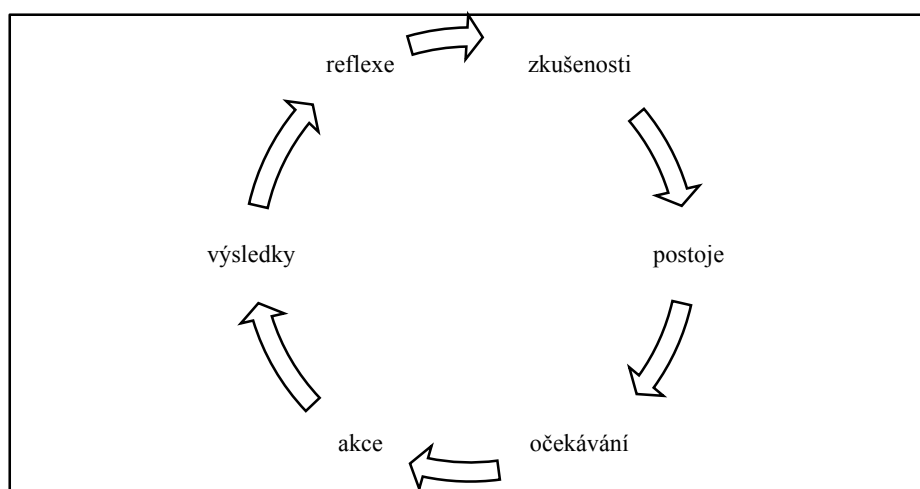
3.2 Průběh procesu koučování

Koučování je komplexní proces, který probíhá formou rozhovoru a má svá pravidla. Jeho hlavním předpokladem je, aby klient, který do koučování vstupuje, byl motivovaný a také, aby byl kontakt s koučem dobrovolný a žádná třetí strana klienta do této spolupráce nenutila. Koučování jako metoda osobního rozvoje je nedirektivní a je protipólem kontroly a přikazování. V procesu koučování usnadňujeme – facilitujeme myšlenkové procesy. Koučovaný by si měl postupně uvědomit, čeho chce dosáhnout (cíle, vize), jak k tomu dospěje (plán) a co pro to musí udělat (akce) (Horská, 2009).

Z časového hlediska můžeme v procesu koučování sledovat několik fází, které jsou jinak časově náročné a závisí na konkrétním případě, situaci a přístupu kouče. V úvodním setkání jsou vyjasňována očekávání, definují se pravidla spolupráce, místo, četnost a délka koučovacích sezení, domlouvá se kontrakt koučování. Průběh dalších sezení záleží na východisku a přístupu konkrétního kouče, mohou být uplatňovány některé modely a techniky. Jejich náplní je společné hledání kroků, které povedou k cíli/vizi, kterou si na

začátku nebo v průběhu koučování stanovujeme. V závěrečném setkání se vyhodnocuje průběh koučování, dosažené změny a cíle.

Proces koučování lze graficky ilustrovat v cyklu níže. Klient do koučování přichází se svými zkušenostmi, postoji a očekáváními, abychom byli na správné cestě k dosažení stanovených cílů, je zapotřebí změna na všech těchto úrovních. Změnou jednání dojde k akci a výsledkům, které na závěr procesu společně reflektujeme (Horská, 2009, str. 20).



Obr.1: Grafické znázornění cyklu koučování (Horská, 2009, str.20)

3.3 Psychologie změny

V koučování mluvíme o změně v kontextu dosahování stanovených cílů, zatímco v psychoterapii je častější definovat změnu v kontextu zmírňování nebo úplném vymizení symptomů. Jak můžeme dosáhnout změny v procesu koučování? Jaké důvody vedou klienty k touze se změnit?

Individuální změna je komplexní proces, ve kterém procházíme určitými fázemi. Porozumět principům změny a identifikovat, v jaké fázi se koučovaný právě nachází, je důležité pro práci s cíli a jejich podobou. V tom, jak jsme schopni se přizpůsobit novým podmínkám a vyrovnávat se s životními nároky, se lišíme. Kouč by měl o koučovaném ve vztahu ke změně uvažovat v souvislostech jeho motivace, self-efficacy (vnímané vlastní účinnosti), frustrační tolerance, těžiště kontroly (locus of control), sebepojetí, prožívaného životního období a sítě vztahů, ve kterých funguje.

K tomu, jak rozpoznat, v jaké fázi změny se koučovaný nachází, nám může být nápomocen Transteoretický model změny (Prochaska, DiClemente, 1992). Autoři popisují pět stadií změny v kruhu, kterými jsou prekontemplace, kontemplace, příprava, akce a udržování změny.

V první fázi prekontemplace koučovaný nezvažuje změnu, protože si neuvědomuje potřebu cokoliv měnit a „nemá problém“. Signály, že je chování koučovaného nežádoucí, nejčastěji přicházejí zvnějšku, zejména ze strany jeho blízkého okolí. Kouč může u klienta vyvolat pochybnosti a posilovat vnímání důsledků jeho stávajícího chování.

V další fázi kontemplace už si koučovaný uvědomuje změnu a uvažuje o ní. V tomto stadiu je stěžejní, aby kouč podporoval klientovo sebevědomí a jeho odhodlání ke změně. Může připomínat důvody a argumenty, které podporují změnu. V třetí fázi přípravy koučovaný plánuje konkrétní kroky, definuje si cílový a žádoucí stav. V této fázi klienti nejčastěji přicházejí za odborníky a mají zájem o spolupráci s kouči (Ratiu, Baban, 2012). Společně s koučem se hledají kroky a cesty směřující ke změně. Ve čtvrté fázi akce nastává okamžik, kdy se koučovaný rozhodne realizovat naplánované kroky, mění své chování a získává nové zkušenosti. Toto období klade na koučovaného velké nároky, proto je úkolem kouče klienta podpořit. V závěrečné fázi udržování změny je klíčové zachování změny a nově vzniklých vzorců chování, tak aby nedošlo k relapsu (Prochaska, DiClemente, 1982).

Vedle rozpoznání fáze změny, ve které se koučovaný nachází a přizpůsobení našeho způsobu práce s cíli, mají koučové několik nástrojů, jak změnu u klienta podpořit.

V literatuře nacházíme důkazy o tom, že vztah mezi koučem a koučovaným je jedním z nástrojů při dosahování žádoucí změny. Setkáváme se s různými pojetími – nejčastěji je vztah označován jako vztah spolupráce a partnerství, který prochází různými fázemi od prvního kontaktu s koučovaným po závěrečné vyhodnocení spolupráce (O’Broin, Palmer, 2006).

Prostor v koučování, ve kterém se nachází kouč a koučovaný je provázán jejich vzájemným vztahem, který klade na kouče značné nároky. V odborné literatuře autoři charakterizují koučování jako partnerskou spolupráci mezi koučem a koučovaným. Nicméně z povahy rolí v tomto profesionálním vztahu vyplývá, že naprostá symetrie je

iluzí, jelikož kouč je v roli toho, kdo „vede“ a nabízí své služby klientovi jako koučovanému, který je „přijímá“.

Jaké vlastnosti, dovednosti a kompetence by měl profesionální kouč mít?

3.4 Klíčové dovednosti a kompetence kouče

Whitmore ve své knize (2009, s. 53) připodobňuje kouče k partnerovi pro diskusi. Kouč pomáhá koučovanému zlepšit jeho vnímání reality a posílit vlastní odpovědnost. Formálně jsou na kouče kladeny nároky odborného vzdělání. Neformálně by měl být kouč charakterizován souborem vlastností a schopností jako jsou *„trpělivost, nezaujatost, schopnost podpořit druhé, schopnost naslouchat, vnímavost, pozornost, dobrá paměť“*. „Autoři nacházejí shodu v tom, že kouč by se měl rád učit, rozvíjet a měl by být vyzrálou, silnou a pozitivní osobností (Fischer-Epe, 2006, Whitmore, 2009, Suchý, Náhlovský, 2007, Thorne, 2005).

V literatuře se setkáváme s protichůdnými stanovisky k odbornosti a formálnímu vzdělání koučů. Pro koučování není důležité, aby se kouč orientoval v oboru, kterému se věnuje jeho klient. Fischer-Epe (2006) upozorňuje na fakt, že odborné znalosti oboru koučovaného mohou být v některých případech i překážkou, protože komplikují zaujmutí nezaujaté a neutrální pozice kouče.

Znepokojující je fakt, že mnoho koučů, kteří se koučování ve svém pracovním životě věnují, se označuje jako *„profesionální koučové“*, aniž by měli příslušné vzdělání a akreditovaný výcvik v koučování (Vandaveer, Palmer, 2016). To se týká i současné situace v České republice, kde se můžeme setkat s profesionálními i neprofesionálními kouči (kteří se ale za *„profesionální“* označují). K nepřehledné situaci dochází především proto, že koučování je komerčním produktem v neregulovaném prostředí. Faktory komerce a neregulace mají vliv na aktuální stav, kdy jsou více vyzdvihovány faktory marketingové oproti faktorům odborným.

Kritickým místem této profese je nejednotnost – setkáváme se s různými úrovněmi a standardy koučování. Pro širokou veřejnost, která má zájem o koučování, může být v některých případech nejasné, zda je jimi vybraný kouč profesionálem nebo není. To, co nám může pomoci odlišit tyto dvě skupiny koučů, jsou akreditované výcviky a profesní organizace, které zaručují odbornost způsobu práce a kompetence koučů včetně dodržování etického kodexu.

Skupina profesionálních koučů je velmi různorodou skupinu s odborníky s odlišným vzděláním, výcviky, pojetím a způsobem koučování. Tato skupina se neustále diverzifikuje. Koučové se liší nejenom na základě teoretických východisek a znalostí, ale také podle zkušeností a počtu odkoučovaných hodin. Množinu profesionálů, kteří se koučování odborně věnují, bychom mohli rozdělit do dvou hlavních skupin, a to na psychology/psychoterapeuty a profesionály z firemního prostředí, které za sebou mohou mít zkušenosti s vedením lidí/firem (nejčastěji jsou jimi manažeři a lídři). Vzdělání a pracovní zkušenosti mohou mít významný vliv na způsob koučování, cílovou skupinu, postoje ke klientovi a v zaměření se na cíle.

Mezinárodní i české organizace koučů ustanovují strukturovaný systém požadavků pro certifikaci do několika stupňů podle počtu odkoučovaných hodin, koučovacích znalostí a absolvování akreditovaného výcviku v koučování.

Nejuznávanější mezinárodní klasifikací je certifikační systém ICF pro individuální kouče, který odlišuje první stupeň s minimálně 100 odkoučovanými hodinami s klienty a 60 hodinovým akreditovaným výcvikem. Pokud kouč splní podmínky stanovené ICF, získává titul ACC (angl. *Associate Certified Coach*). Podmínkami pro získání dalšího stupně PCC (angl. *Professional Certified Coach*) je minimálně 750 odkoučovaných hodin a 125 hodin trvající akreditovaný výcvik koučování. Nejvyšším možným titulem, kterého lze v rámci tohoto systému dosáhnout, je MCC (angl. *Master Certified Coach*), kterého získají koučové s minimálně 2500 odkoučovanými hodinami a 200 hodinovým výcvikem koučování (ICF, 2017). Koučů, kterým se v tomto certifikačním systému podařilo získat nejvyšší titul, je na celém světě jen několik stovek.

Zaručuje nám vzdělání, absolvování certifikovaného výcviku a počet odkoučovaných hodin, že se můžeme považovat a označovat za profesionální a efektivní kouče? Bachkirova (2016) se ve svém 16-letém výzkumu věnovala oblasti osobnostního rozvoje a koučování. Dále definuje a pomáhá porozumět tomu, co znamená být ve své podstatě efektivní kouč. Výzkumy ukazují, že každý kouč má v různé míře rozvinuté individuální kompetence, ale klíčové je, jak dokáže tyto kompetence v práci s klientem uplatnit. Bachkirova vnímá kouče jako klíčový nástroj v koučování (Bachkirova, 2016).

Bachkirova, Kauffmann a Hodgetts došli k závěru, že další klíčovou kompetencí je flexibilita. Různé situace, které mohou v koučování nastat, si vyžadují odlišné přístupy.

Cílem je rozvinutí naší schopnosti nedělat předčasné závěry, zůstat otevření, aby nás modely, které máme neovládaly, ale byly nám oporou a zdrojem informací se kterými můžeme dál pracovat (Vandaveer, Palmer, 2016).

Uplatnitelnost klíčových dovedností využit získané teoretické znalosti platí i ve vztahu k práci s cíli – pokud je nám v průběhu našeho vzdělávání předáváno, jaké mají cíle klíčové postavení v koučování, jsou nám předkládány a nabízeny modely, jak s nimi pracovat, je nutné s těmito informacemi kriticky pracovat a ne je jen bezmezně přijímat a posléze aplikovat.

Kompetence, které se vztahují k práci s cíli, můžeme zjišťovat a měřit různými nástroji. Grant (2003) v návaznosti na svůj výzkum uvádí, že koučování zvyšuje pravděpodobnost dosažení stanovených cílů. Společně s dalšími odborníky (Grant, Cavanagh, 2007) vyvinuli Dotazník pro zjišťování dovedností koučů (angl. *Goal-Focused Coaching Skills Questionnaire*), který zahrnuje oblasti stanovování cílů, jejich průběžného sledování a vyhodnocování. Z jejich výzkumu vyplývá, že profesionální koučové jsou charakterizováni rozvinutějšími koučovacími dovednostmi ve srovnání se skupinou neprofesionálních koučů. Grant (2013) navíc zjistil, že tyto kompetence přímo souvisejí s dosahováním cílů a vytvořením důvěrného pracovního vztahu mezi koučem a koučovaným (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Systematickému zkoumání oblasti znalostí, dovedností, schopností a osobnostních charakteristik důležitých pro koučování se v nedávné době věnoval Vandaveer a kol. (2016) ve výzkumu, jehož výstupem byl kompetenční model pro psychology a postgraduální studenty, kteří mají zájem se koučování věnovat (Vandaveer, Lowman, Pearlman, Brannick, 2016).

Profesní organizace koučů v České republice (EMCC Czech, ICF ČR, ČAKO) ustanovují své vlastní standardy práce, etické kodexy a kompetence koučů. V případě EMCC Czech a ICF ČR mluvíme o tzv. kompetenčních modelech koučů. Pod pojmem kompetence chápeme předpoklady pro výkon práce, který je pro danou profesi standardní (Hroník, 2007).

ICF ČR (2017) v kompetenčním modelu kouče pokrývá 4 klíčové oblasti - „*vytvoření základů pro práci s klienty a vytvoření vzájemného vztahu, efektivní komunikaci a podporu učení se a dosahování výsledků*“. Cíle jsou součástí definování dohody – kontraktu pro koučování. Kouč by měl být schopen rozpoznat, co je cílem koučování a společně s klientem se shodnout na způsobu, jakým budou koučovací sezení probíhat. Cíle hrají důležitou roli v efektivní komunikaci – kouč by měl klientovi aktivně naslouchat a vnímat jeho cíle, které by měly být jasně a napřímo sdělovány. Kouč by měl být dále schopen vytvářet takové příležitosti pro učení se klienta, které ho nasměrují a dovedou ke stanoveným cílům. Kouč by měl být schopen s klientem stanovit, rozvíjet a dodržovat účinný plán koučování a cíle pro jeho rozvoj. Cíle musí být splnitelné, konkrétní, měřitelné. Kouč záměrně soustředí pozornost na to, co považuje za důležité klient a požaduje po něm, aby realizoval kroky k dosažení jím stanovených cílů. Kouč udává směr v kontextu cílů a situace koučovaného.

EMCC Czech (2017) do kompetenčního modelu kouče zahrnuje 8 kompetencí – „*sebepoznání, závazek k seberozvoji, kontraktování, vytváření vztahu, rozvíjení nápadů a učení, orientace na výsledek a akci, využívání modelů a technik a vyhodnocování*“. Kouč musí v první řadě znát a rozumět sám sobě, aby mohl být flexibilní v koučovacím stylu s ohledem na konkrétního klienta a jeho cíle. V rámci kontraktování by měl být kouč schopen stanovovat hranice a udržovat klienta na cestě ke stanovenému cíli. V oblasti kompetence orientace na výsledky a akci kouč pomáhá klientovi ve vyjasnění si žádoucích změn a nastavení si vhodných cílů. Měl by být schopen klientovi nabídnout možnosti, jak dojít ke stanoveným cílům, a zároveň se se ubezpečuje o cílech klienta a jejich kontextu. Je nápomocen při plánování akcí a cílů a také umí vyhodnotit, jak se daří v jejich dosahování. Kouč by měl být schopen využít své znalosti, techniky a metody pro ulehčení cesty klienta k vytyčenému cíli.

ČAKO (2017) mluví o kompetencích ve svém Etickém kodexu. Cíl, na kterém se koučovaný s koučem domluví, je chápán jako „kontrakt“. Kouč by měl dodržovat hranice kontraktu (cílů), na kterých se s koučovaným dohodne a měl by pracovat jen se zakázkou odpovídající jeho zkušenostem a znalostem s ohledem na klienta. Pokud nastane situace, kdy klientovy potřeby rámec dohodnutého kontraktu přesahují, stanoví se nový kontrakt, případně může kouč klientovi doporučit jiného odborníka. Kouč by měl zachovat

odbornost a profesionalitu a zaručit, že koučování probíhá plně v souladu s kontraktem a zakázkou klienta.

Přestože má každá organizace stanoveny své vlastní kompetence koučů, vychází z podstaty obecných a společných koučovacích principů. Každá organizace popisuje kompetence a práci s cíli v procesu koučování ze strany kouče, nikoli koučovaného.

3.5 Otázky v koučování

S kompetencemi a dovednostmi kouče souvisí i schopnost ptát se a klást správné otázky ve správnou chvíli, což je umění, které má své kořeny již v antice.

Kouč využívá otázky v průběhu celého procesu koučování především k tomu, aby získal od koučovaného informace. Otázky pomáhají při zaměřování naší pozornosti a poskytování opakované zpětné vazby. Odpovědi koučovaného nás orientují v situaci a ukazují nám, jestli se nám daří sledovat cíl koučování a zda se od něj nevzdalujeme. Otázky navíc podněcují naše myšlení, a to lépe než sdělení nebo příkazy (Whitmore, 2009).

Otázkami si koučové ověřují současnou situaci a uvažování koučovaného - jak se mu daří v realizaci kroků směřujícím ke stanoveným cílům, zda jsou cíle správně formulovány nebo je potřeba je reformulovat. Otázky usnadňují vzájemnou komunikaci a podporují symetrický setting vztahu mezi koučem a koučovaným.

4 Místo cílů v koučování

Stěžejní kapitolou diplomové práce je kapitola s názvem Místo cílů v koučování. V této části práce objasňuji a diskutuji místo cílů v koučování. V úvodu vymezuji definice cíle (angl. *goal*) a jeho pojetí v odborné literatuře. Dále rozvádím koncept orientace na cíle v koučování (angl. *goal-orientation*). Uvádím, v jaké podobě se cíle v koučování mohou vyskytovat a s jakými druhy cílů se setkáváme. Poté se zabývám oblastí stanovování a dosahování cílů v koučování. Na závěr kapitoly nahlížím téma cílů v koučování z časového hlediska a perspektivy správného načasování.

4.1 Definice cíle

Pojem cíl je vykládán několika způsoby, v závislosti na kontextu a zdrojích, ze kterých čerpáme. Vzhledem k tomu, že v práci vycházím převážně ze zahraniční literatury o koučování, je pro teoretickou základnu práce důležité rozlišovat v angličtině tyto pojmy – *aim, goal, objective, target, purpose*.

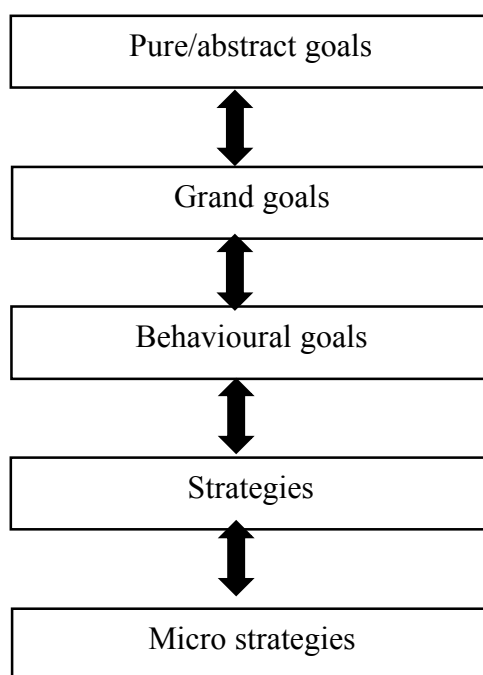
Cíl (angl. *goal, aim*) je v Psychologickém slovníku Hartla a Hartlové (2009, str. 86) definován jako „*objekt, účel, k němuž je zaměřena motivace, motivovaná aktivita; cíle mohou zahrnovat objekty přibližování nebo vyhýbání; dosažení cíle snižuje napětí, nedosažení cíle vede k frustraci*“. Hartl a Hartlová dále uvádějí dělení cílů a definují **globální cíle** (angl. *goals*) jako „*velmi obecné cíle vyjadřující základní zaměření*“ a **dílčí cíle**, úkoly (angl. *objective, task*), které „*konkretizují postup k obecným cílům, jsou formulovány tak, aby šly objektivně hodnotit, jsou stanoveny jasné indikátory jejich dosažení*“. Obecným cílem klienta v koučování může být například „trávit více času s rodinou“, dílčími cíli by v tomto případě mohlo být stanovení si konkrétních aktivit a vyhrazení si času, který bude koučovaný s rodinou trávit.

Další pojmy, které lze z angličtiny překládat v určitém významu jako „cíl“, ale neměli bychom je zaměňovat s obecným cílem (angl. *goal*), je **účel**, **úmysl** (angl. *purpose*) charakterizován jako „*sledující určitý záměr*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 637) a **úkol** (angl. *target*).

Jinks a Dexter (2012) rozšiřují pohled na cíl a mluví o něm jako o konečném stavu, který může být formulován v souvislostech našich hodnot a prožívaných emocí - „*budu více relaxovat, budu méně ve stresu*“, v kontextu chování - „*půjdu cvičit, nebudu tolik křičet*“, nebo v souvislosti s žádoucími událostmi - „*vyhraji v loterii*“.

Na cíl můžeme také pohlížet také jako na stav, kterého chceme dosáhnout a udržet si ho, nebo se mu naopak chceme vyhnout. Mezi dosažením cíle a prožíváním štěstí existuje přímá souvislost, kterou ve svých výzkumech prokázal Emmons (1999).

Pro rozlišení cíle a strategie navrhli Dexter a Russell (2007) tzv. *žebřík cílů* (angl. *goal-ladder*) s pomocí kterého si můžeme ověřit, zda si je nepletete a jestli je náš cíl definován jako přesný, vědomý a umožňuje nám maximální flexibilitu pro dosažení optimálního a žádoucího výkonu.



Obr.2 Žebřík cílů (Dexter, Russell, 2007)

Příklad „chci vyhrát v loterii“ můžeme ilustrovat na výše uvedeném schématu následovně. Zakoupení si lístku do loterie je na úrovni mikro strategie. Abychom se dostali k samotnému cíli, potřebujeme klást správné otázky: „*Pokud byste vyhrál/a v loterii, čeho byste tím dosáhl/a?*“, čímž se dostáváme k behaviorálním cílům – co bude

koučovaný dělat jinak? Jak se změní jeho běžný den, týden? Dalšími otázkami můžeme tuto oblast komplexně prozkoumat. K dalšímu kroku se dostaneme zjištěním toho, co koučovaný opravdu chce. Co bude dosažení cíle znamenat konkrétně pro koučovaného? Budu moci díky výhře v loterii pomáhat svým blízkým, pustím se do charitativního projektu nebo něco úplně jiného? Abychom se dostali na vrchol žebříku, je nutné se ptát dál, což je často spojeno s našimi hodnotami, emocemi a smyslem života. Dosáhnu díky novému charitativnímu projektu něčeho, co je pro mě hodnotné a určitým způsobem mě přesahuje? (Dexter, Russell 2007 in Dexter, Dexter, Irving, 2011).

Jaké místo mají cíle v koučování a jaké jsou důvody k jejich definování si? Klíčové je, že nám pomáhají určovat směr koučování a ve finální fázi slouží jako východisko pro vyhodnocení jeho efektivity (Biswas-Diener, Dean, 2007). V souvislosti s cíli mluvíme o koučování orientovaném na cíl (angl. *goal-focused coaching*), které pomáhá stanovit si a správně formulovat osobní a pracovní cíle a následně jich dosahovat (Grant, Cavanagh, 2007).

Cíle jsou zasazeny do širokého kontextu témat, které díky analýze dostupné odborné literatury o koučování identifikovali David, Clutterbuck a Megginson (2014). Podařilo se jim zaznamenat několik témat, která jsou s cíli v koučování významným způsobem spjata. Efektivní cíle jsou v literatuře popisovány jako:

- orientované na klienta (angl. *client-centred goals*)
- smysluplné pro koučovaného
- holistické (koučovaný je vnímán jako celostní osobnost)
- jasně formulované

Někteří autoři navíc kladou důraz na klíčovou roli převzetí zodpovědnosti za vlastní cíle a definování si takových cílů, které máme pod kontrolou, ale zároveň jsou pro nás osobně náročné (Locke a Latham, 2002). Ve stanovování cílů s koučovaným hrají důležitou roli jejich pozitivní formulace, určení si priorit a pravděpodobnost jejich dosažení (Whitmore, 2011).

Na dobře definovaný cíl se v koučování kladou značné nároky a je za něj považován cíl, který je „*konkrétní, měřitelný, odsouhlasený, realistický, rozložený v čase*,”

pozitivně formulovaný, dobře pochopený, relevantní, etický, náročný, legální, ekologicky přijatelný, přiměřený, zaznamenaný“ (Whitmore, 2011). V případě, že by cíl tyto vlastnosti nesplňuje, je možné ho v procesu koučování diskutovat a redefinovat.

V souvislosti s cíli v koučování se často píše o jejich vlivu na výkon. Z výzkumů vyplývá, že náročné a podnětné cíle vedou k lepšímu výkonu ve srovnání se situací, kdy si nestanovíme žádné cíle (Locke, 1981). Jakým způsobem mohou cíle ovlivnit náš výkon? Locke a Latham (2002) definovali čtyři mechanismy, prostřednictvím kterých cíle ovlivňují výkon:

1. Cíle udávají směr. Zaměřují naši pozornost a úsilí k relevantním činnostem pro jejich dosažení.
2. Cíle nás pozvábují. Specifické a obtížné cíle vedou k vynaložení většího úsilí a mobilizují energii ve srovnání s obecnými a pro nás jednoduše dosažitelnými cíli.
3. Cíle ovlivňují naši vytrvalost. Blížící se cíle vedou k rychlejšímu pracovnímu tempu.
4. Cíle podporují hledání nových cest a strategií k jejich naplnění.

Cílům je přisuzována klíčová role většinou částí akademické obce díky dosavadním zjištěním o jejich účinnosti a pozitivním vlivu ve vztahu k výkonu. Na druhé straně existují i stinné stránky cílů a práce s nimi v kontextu koučování, což je téma, které v současné době není předmětem výzkumů, ani pozornosti odborníků. Těmto úskalím se podrobněji věnuji v kapitole s názvem *Možná úskalí cílů v koučování*.

4.2 Orientace na cíle

Pokud si s koučovaným stanovíme cíl, který je dobře definovaný, následují strategie či kroky, které povedou k jeho dosažení. V tom, jakým způsobem přistupujeme k cílům, jaké strategie si stanovujeme k jejich získání a jak o ně usilujeme, se lišíme. Koncept orientace na cíle (angl. *goal-orientation*, zkratka *GO*) byl poprvé formulován na poli pedagogické psychologie v 70. a 80. letech dvacátého století (Atkinson, 1964, Eison, 1979).

V souvislosti se zaměřením se na cíle, můžeme podle Nichollse (1984) mluvit buď o osobách, které jsou orientovány na výkonové cíle (angl. *performance goal orientation*), nebo na studijní cíle (angl. *learning goal orientation*). Pokud jsme vysoce orientovaní na výkonové cíle, pak nám záleží na výsledku naší aktivity a soustředíme se na okamžitý projev sledované kompetence. V situaci, kdy si tyto osoby stanovují cíle, zaměřují se na čísla a výsledky. Mají tendenci vybírat si takové úkoly, ve kterých uspějí a jsou pozitivně hodnoceni ostatními (Seijts, Latham, Tasa, Latham, 2004).

V druhém případě, osoby s vysokou orientací na studijní/učební cíle, se soustředí spíše na proces, než na výsledek jejich činnosti. Jde jim o rozvoj strategií a procesů, které povedou k úspěchu. Mají tendenci vybírat si takové úkoly, kde mohou získat nové znalosti a osvojit si nové dovednosti (Seijts, Latham, Tasa, Latham, 2004). Tato skupina lidí je charakterizována pozornějším vnímáním, vyvinutějšími strategiemi seberegulace a schopnostmi řešit problémy (Payne, Youngcourt, Beaubien, 2007). Naše zaměření se na cíle hraje roli v procesu učení se a následném dosahování úspěchu (Pintrich, 2000).

V odborné literatuře se v současnosti vynořuje několik témat, která souvisí s oblastí orientace na cíl v koučování – primární zaměření se na cíle klienta, podpora cílů, vlastnictví cíle, osobní význam a smysl stanoveného cíle, holistické versus specifické cíle, průhlednost a jasnost cílů, kontrola nad cíli, pozitivní formulace cílů, obtížnost cíle, prioritizace cílů, akční plán k dosažení cíle, vztah koučovaného k cíli, dosažení stanoveného cíle (David, Clutterbuck, Megginson, 2016).

Orientace na výkonové versus studijní cíle je klíčová pro práci s klientem. Může nám pomoci rozklíčovat, na co se klient zaměřuje a soustřeďuje svou pozornost a podle toho účinněji stanovovat strategie k jejich dosažení.

4.3 Stanovování cílů

Na počátku koučování a každého koučovacího sezení je podle většiny odborných pramenů vhodné začít stanovením (angl. *goal setting*) správně formulovaného cíle, který nám pomáhá odkrýt, co od koučování konkrétní klient očekává a s čím za námi přichází.

Koučové intenzivně pracují s cíli – jejich definováním, stanovováním a sledováním s koučovaným. V tomto směru je pro kouče důležité mít neustále na paměti význam a účel stanovených cílů v perspektivě jejich smysluplnosti a významnosti z pohledu koučovaného. Pokud jsou cíle vnímány a prožívány pouze sekvenčně, pak tu existuje riziko, že kouč bude posilovat nutkavé sledování cíle samo o sobě. Žádné stanovení cíle

není kompletní bez toho, aniž bychom věděli, čeho chce koučovaný v životě dosáhnout v kontextu hodnot, které vyznává (Jinks, Dexter, 2012).

U stanovování cíle je rozhodující, jestli koučovaný přijímá cíl za svůj. V některých případech může nastat situace, kdy si cíl nestanovuje sám koučovaný, ale jeho nadřízený. Důležitou roli má jejich pozitivní formulace, určení si priorit a jejich dosažení (David, Clutterbuck, Megginson, 2014). V oblasti stanovování cílů nám mohou pomoci odborné metody jako například metoda škálování.

Jak již bylo zmíněno výše, Locke a Latham (2002) prokázali, že nastavení si vyšších cílů vede k vyššímu výkonu. To nám ale neodpovídá na otázku, co nás přiměje k tomu, abychom si stanovili vyšší cíle? Podle Philipse a Gullyho (1997) nás ve stanovování cílů ovlivňuje naše orientace na cíle, potřeba zažít úspěch, těžiště kontroly (locus of control) a míra vnímané vlastní účinnosti (self-efficacy).

V minulosti bylo téma stanovování cílů v koučování akademickou obcí více než pečlivě zkoumáno spíše popisováno. V současné době vystupuje tato problematika do popředí na akademické půdě a téma nutnosti stanovování cílů a jeho důsledků je diskutováno. Stejně tak je věnována pozornost i otázce, zda je na cíl orientované koučování prospěšné v souvislosti s dosahování osobních a pracovních cílů. Oblast stanovování a práce s cíli během celého procesu koučování je tématem, kterým se doposud zabývalo jen několik málo zahraničních výzkumů, a to platí jak pro pohled kouče, tak i koučovaného. Stejně tak oblast kompetencí a dovedností koučů je zřídka kdy sledována a kvantitativně měřena (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Sheldon doporučuje stanovovat tzv. zdravé cíle (angl. *healthy goals*). Navrhuje, abychom si stanovovali takové cíle, které pro nás osobně budou příjemné a které oceníme, rozdělit si cíle z časové perspektivy na krátkodobé a dlouhodobé, zvážit cíle, které nefungují a případně je reformulovat a nesoustředit se na ego-cíle jakými jsou například cíle materiálního charakteru a zvyšování popularity (Sheldon in Biswas-Diener, Dean, 2007).

V souvislosti se stanovováním cílů je v koučování velmi rozšířeným fenoménem využívání modelů a technik. Níže uvádím příklady metod a modelů, o které se mohou koučové opřít.

4.3.1 Modely a přístupy k formulaci a stanovování cílů

Existuje několik možných způsobů, jakými můžeme s cíli v koučování pracovat. Dexter, Dexter a Irving (2011) vyjmenovávají tyto modely v koučování, které v současnosti převládají:

- Metoda SMART a SMARTER
- GROW model
- model koučování orientovaného na řešení - OSKAR
- trans-teoretický model změny - Prochaska a DiClemente
- CLEAR model
- Eganův přístup

Oblíbenost a využívání modelů a vodítek v koučování potvrzuje i David, Clutterbuck a Megginson (2014). Mezi nejoblíbenější a nejčastěji využívané metody při formulaci a stanovování cílů patří metoda SMART a model GROW, na nichž se shodne většina odborníků v této oblasti. Locke a Latham (2002) ve svém výzkumu potvrdili, že SMART cíle pomáhají k dosažení lepších výsledků.

Metoda SMART a SMARTER

Definice a interpretace významu akronymu SMART není jednoznačný a výklad jednotlivých písmen se liší v závislosti na zdrojích, ze kterých čerpáme. Model se využívá zejména k formulaci cílů v kontextu firemního prostředí, ale také v psychologickém koučování (Konczak, 2008).

Cíl by měl splňovat tato kritéria:

S: specifický (specific),

M: měřitelný (measurable)

A: dosažitelný (attainable)

R: realistický (realistic)

T: časově ohraničený (time-bounded)

Metoda SMART byl rozšířena MacLeodem (2012) v jeho klinické praxi o další dvě vlastnosti, kterými by měl být cíl charakterizován při jeho formulaci.

E: motivující (engaging)

R: hodnotný (rewarding)

Model GROW

Whitmore (2007) definuje model GROW jako mnemotechnickou pomůcku k zapamatování si čtyřech oblastí, na které bychom se měli při koučování zaměřit. Zároveň upozorňuje, že je tato metoda někdy mylně interpretována a nadužívána jako „všelák“. Naše otázky by měly směřovat k těmto oblastem v následujícím pořadí:

G: stanovení cíle (*goal-setting*)

R: prověření reality (reality)

O: možnosti a alternativy (options)

W: volba – co, kdy, kdo má úmysl a vůli udělat (what, when, who, will)

Nejprve bychom si podle tohoto modelu měli s koučovaným ujasnit, jaký je cíl našeho sezení ve vztahu ke krátkodobým a dlouhodobým cílům. V návaznosti na stanovení cíle je důležité prověřit a prozkoumat realitu. Z jakého důvodu se cíle stanovují před prověřením reality? Cíle, které vyplývají z aktuální situace koučovaného jsou reakcí na existující problémy a jejich formulace je ve většině případů negativní. Chybí jim tvůrčí náboj, nejsou dostatečně ambiciózní a jsou jen extrapolací dosavadního vývoje. U krátkodobých a pevně stanovených cílů existuje riziko, že nás budou odvádět od cílů dlouhodobých. Naopak cíle, které formulujeme v souvislosti s naší představou o dlouhodobém řešení, jsou inspirativní a motivující. Proces stanovování cílů není jednorázovou záležitostí. Možnosti, které máme k dispozici, je nutné s koučovaným opakovaně prověřovat a prozkoumávat, jestli ho vedou k dosažení stanoveného cíle (Whitmore, 2007).

4.4 Podoba a dělení cílů

V jaké podobě se s cíli můžeme v koučování setkat? Cíle neexistují izolovaně a v jedné formě, a proto musíme uvažovat v kontextu několika jejich možných podob. Nejčastěji se v odborné literatuře uvádějí cíle konečné a výkonnostní, specifické a obecné, žádoucí a nežádoucí, krátkodobé a dlouhodobé, distální a proximální, vnitřní a vnější, holistické.

Whitmore (2011) rozděluje cíle na konečné a výkonnostní. Konečné cíle nezáleží výhradně na nás samotných, protože nikdy nemůžeme mít pod kontrolou výsledky ostatních, ale mohou pro nás být zdrojem inspirace. Příkladem konečného cíle může být „*stát se nejlepším na trhu*“, *vyhrát olympiádu*“.

Výkonnostní cíle se týkají našeho výkonu a fungování. Spočívají ve správném stanovení si výkonnosti. Jsou definovány konkrétními kroky a přesným vymezením jejich realizace. Důležité je, abychom cítili skutečnou odpovědnost za jejich dosažení, které závisí jen na nás. Příkladem výkonnostního cíle může být „*zaběhnout 400 m pod pod jednu minutu*“. Stanovení si výkonnostních cílů nám pomáhá k dosažení konečných cílů.

Ve výzkumu u vysokoškolských studentů vedly výkonnostní cíle ke zlepšení známek, ale nikoliv ke zvýšení zájmu. Zatímco u studijních cílů tomu bylo naopak – vedly ke zvýšení zájmu, ale nepomohly studentům zlepšit si známky (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, Elliott, 1997).

Další možnou podobou cílů jsou cíle specifické a obecné. Podle výzkumů Lockeho a Lathama specifické a obtížné cíle vedou k vyšším výkonům v porovnání s obecnými cíli. To, že je cíl specifický nám ale samo o sobě nestačí a nutně nemusí vést k lepšímu výkonu. Důležité je, aby byl cíl nastaven i s dostatečnou obtížností, kterou musíme posuzovat individuálně (Locke, Latham, 2007). Tuto tezi podporují i Seijts a kol. (2004), kteří zjistili, že specifické a vysoké studijní cíle jsou účinné ve zvyšování výkonnosti.

Emmons (1999) zkoumá osobní cíle z pohledu motivace osobnosti a spirituality. Rozlišuje žádoucí a nežádoucí cíle. Formulace a stanovení si cílů totiž nutně nemusí být ve všech případech pozitivní ve smyslu definování si žádoucího stavu, ale existuje i možnost definování cíle jako konečného stavu, kterému bychom se chtěli raději vyhnout.

Z hlediska časové perspektivy můžeme cíle rozlišovat na krátkodobé a dlouhodobé, a to podle časového horizontu, ve kterém o cílech mluvíme – v řádech dní, týdnů, měsíců či let (Whitmore, 2009).

V souvislosti se vzdáleností, která nás od cílů dělí, mluvíme o distálních a proximálních cílech – o těch, které jsou nám blízké a vzdálené.

Další pohled, který se na cíle nabízí, je jejich původ – pokud cíle vycházejí z našich potřeb, pak mluvíme o cílech vnitřních (autonomních), v opačném případě, kdy jsou cíle stanoveny někým druhým, mluvíme o vnějších (heteronomních) cílech. Například v případě koučování ve firmách mohou být cíle koučovaného ve vztahu k výkonu stanoveny jeho nadřízeným.

Cíle mohou mít v koučování podobu holistických, komplexních, jejichž stanovování podporuje Bachkírova (2011) a Garvey (2011).

V koučování se mohou cíle během průběhu koučovacích sezení prolínat, jejich podoba a forma nás odkazuje ke strategiím a kontextu, ve kterém se nachází. Zároveň je podoba, ve které cíl definujeme, vodítkem pro kouče, které ho nasměrovává a usnadňuje práci na krocích, které by mohly koučovanému pomoci v dosažení cílů.

4.5 Hledisko času v koučování – správné načasování cílů

Hledisko časové perspektivy a správného načasování cílů v koučování je klíčové pro jeho efektivitu a souvisí s uměním pokládat správné otázky ve správný čas. Jak poznáme, že nastal pravý čas pro stanovení cílů?

Většina koučů stanovuje cíle na začátku koučovacího sezení, od něhož se pak odvíjí průběh a směřování následujících setkání. V průběhu koučování se pak k cílům stanoveným mohou vracet a případně je reformulovat. Cíle se mohou stanovovat i pro každé koučovací sezení zvlášť, a to v podobě například tzv. dílčích cílů vedoucích k jednomu obecnému cíli. Na závěr koučování se nabízí prostor pro shrnutí a evaluaci toho, zda se podařilo stanovené cíle dosáhnout nebo se k nim přiblížit. Jedním ze způsobů vyhodnocení je odškrtnutí si cílů, které se podařilo splnit.

Protipólem klasického pojetí stanovování cílů na začátku koučování, od kterého se pak odvíjí celý průběh koučovacích sezení (Locke, Latham, 2002) je narativní perspektiva (Stelter, 2009). Vyprávění příběhu a práce s cíli v jejich obecné rovině podporují rozvoj dialogu mezi koučem a koučovaným, vynoření a rozvoj takových témat, která nemusí být na počátku zřejmá a mohou přicházet až v jeho průběhu (David,

Clutterbuck a Megginson, 2016). Kouč má ve svém přístupu ke stanovování a práci s cíli možnost volby.

V průběhu času můžeme během koučování narazit i na otázku sladění cílů (angl. *goal alignment*) a v některých případech i konflikty cílů. Kouč pomáhá klientovi v takovém nastavení cílů, které nejsou v rozporu s jeho hodnotami a snaží se o jejich vzájemné sladění (Průcha, Veteška, 2014). S plynoucím časem se může důležitost cílů měnit, čímž se mění i jejich vzájemná hierarchie. S životními událostmi a zkušenostmi klienta může docházet k reformulaci cílů a změně priorit.

4.6 Role kouče v dosahování cílů

V situaci, kdy máme cíle jasně formulované a stanovené, nastává prostor pro realizaci kroků, které povedou k jejich dosažení, případně přiblížení se. Kouč v tomto případě nezodpovídá za dosažení klientových cílů, ale za vytvoření podmínek a prostředí, které je umožní. Kouč se ptá, mobilizuje klientovu energii, nabízí různé pohledy na situaci, podporuje, pomáhá nalézat, věří v potenciál klienta a doprovází ho na cestě ke změně (Holá, 2013).

Koučové by měli být připraveni a umět pracovat s existencí protichůdných a konkurenčních cílů. V některých případech je konflikt cílů zřetelný a jednoznačný jako v situaci, kdy má klient cíle „*trávit více času se svou rodinou*“ a „*věnovat více času své práci, aby byl povýšen*“. V jiné situaci protichůdnost cílů nemusí být na první pohled tak zřejmá. V případě stanovení si více cílů může kouč pomoci cíle strukturovat, a to buď v rovině horizontální, nebo vertikální, tak aby byly vzájemně kongruentní (Stober, Grant, 2010).

Samotná realizace kroků, které jsou součástí akčního plánu, je na zodpovědnosti klienta. Kouč během sezení vytváří takové podmínky, které klientovi poskytnou bezpečné a důvěrné prostředí a motivují ho na cestě za žádoucí změnou.

5 Psychologické přístupy a práce s cíli v koučování

V koučování podobně jako v psychoterapii můžeme vycházet z několika teoretických základů a přístupů. Ať už mluvíme o východiscích jednotlivých škol či o využívání jen některých prvků, pojetí a práce s cíli se mohou v závislosti na konkrétním přístupu značně lišit. Jednotlivé směry v koučování využívají různých postupů, technik a kladou důraz na odlišné aspekty při práci s klientem.

Mezi přístupy se kterými se v současné době v oblasti koučování můžeme setkat, řadíme například následující - Gestalt koučování, Systemické koučování, Psychodynamické koučování, Existenciální koučování, Humanistické koučování (Na klienta zaměřené koučování), Kognitivně-behaviorální přístup v koučování, Neurolingvistické programování – NLP koučování, Koučování zaměřené na řešení (angl. *Solution-focused coaching*), Koučování zaměřené na výsledky (angl. *Result-oriented coaching*), Na tělo orientované přístupy v koučování (Biosyntetický přístup a somatické koučování) a Integrativní koučování (Integrace koučovacích přístupů).

5.1 Gestalt koučování

Gestalt přístup ke koučování se vyznačuje především svým holistickým přístupem, který zahrnuje kognitivní, behaviorální a emocionální aspekty. Gestalt terapie má kořeny v 50.-60. letech a je spojována se jménem F. Perlse a jeho následovníky.

Gestalt koučování je tvořivým procesem, na kterém se podílí kouč i koučovaný. Vychází z kontaktu já-ty, zaměřuje se na přítomnost a pracuje v dialogu. Kouč zde nevystupuje v roli experta, ale partnera, který naslouchá a podporuje koučovaného v prohlubování uvědomování si jeho myšlenek, prožitků a tělesných pocitů. Pomáhá posilovat sebeuvědomění, rozšiřovat horizonty, hledat nové možnosti a řešení, posouvat koučovaného k realizaci stanovených cílů a změn. Prostor zde má i práce s odporem, který není nahlížen negativně, ale jako potenciální zdroj energie (Gestalt essence, 2012).

Tento přístup v koučování bychom mohli shrnout jako kreativní, holistický, dynamický a neinvazivní. Výcvikové programy a vzdělávání v Gestalt koučování v České republice zajišťuje Institut pro Gestalt koučink.

5.2 Systemické koučování

Systemické koučování vychází ze systemického přístupu, který čerpá z konstruktivismu, objektivismu, kybernetiky II. řádu, obecné teorie systémů, teorií komunikace, teorie autopoietických systémů a sociálních systémů. V systemickém přístupu chápeme člověka (klienta) jako bytost, která je autonomní, sledujeme souvislosti, kombinujeme různé metody a techniky (např. konstruktivní otázky, paradoxní instrukce, reflektující týmy). Kouč podporuje autonomii klienta a rozvíjí jeho sebereflexi. Tento přístup zaměřuje svou pozornost na budoucnost – na žádoucí a náročné cíle, nikoliv na analýzu problému a jeho příčiny (Parma, 2006). Koučové mohou využívat škály, na kterých jsou zachycovány změny v průběhu procesu koučování, a které pomáhají v definování a upřesňování si žádoucího stavu.

Způsob práce systemického koučování je charakterizován jako nedirektivní, zaměřený na řešení, detailně popisující zakázku a cíle klienta, využívající různých úhlů pohledu, uplatňující konstruování možností v jazyce, reflektování, komentářů, doporučení a metafor (Navarová, Mynářová, Zouharová, 2013).

Výcvik v systemickém koučování v České republice poskytuje Systemický institut (zkr. ISK).

5.3 Psychodynamické koučování

V koučování můžeme pracovat psychodynamickým způsobem a setkáváme se s psychoanalyticky orientovaným koučováním, které se ve srovnání s Gestalt přístupem zajímá a zaměřuje na historii a minulost klienta.

Kouč vede koučovaného k uvědomění si paralel ve vztahu k minulým zážitkům, pracuje s nevědomím – obrannými mechanismy, nevyřešenými konflikty a emocemi. Propojuje neuvědomované jednání koučovaného s jeho cíli a vizemi do budoucna. Specifická témata, která se v psychodynamicky orientovaném koučování mohou objevovat, jsou například traumata, přenos a protipřenos (Kilburg, 2004). Psychoanalytické pojetí koučování může klienta dovést k lepšímu sebepoznání, změnám v chování a k možnostem svobodnější volby cílů. Kouč si s koučovaným stanovuje cíle, ale proces koučování směřuje hlouběji a zasahuje do více oblastí klientova fungování (Cipro, 2015).

Psychoanalyticky orientované kouče v České republice sdružuje Insitut Psychoanalytického koučování (zkr. IPSAK), který úzce spolupracuje s Institutem aplikované psychoanalýzy.

5.4 Existenciální koučování

Dalším přístupem v koučování je existenciální směr, který je význačný svou duchovní stránkou, a v jehož jádru nacházíme pochopení smyslu, existence a hodnot člověka. Důležitými otázkami, které v existenciálním koučování vyvstávají, jsou naše podmínky a omezení v procesu rozvoje. Kouč věří v potenciál klienta, pracuje s jeho postoji a pomáhá mu v hledání jeho hodnot a autenticity prožívání. Odkazuje nás k naplnění naší existence, seberealizaci a sebetranscendenci.

Cílem je, aby klient přišel na svou cestu k řešení, převzal zodpovědnost za uskutečnění kroků, které k němu povedou a jednal v harmonii s jeho vytyčenými cíli a aspiracemi. Smysl je chápán v existenciálním kontextu (Spinelli in Cox, Bachkírova, Clutterbuck, 2014).

5.5 Humanistické koučování

Přístup koučování orientovaného na klienta (*PCA – person centred approach*) vychází z psychoterapeutického směru Carla R. Rogerse. Klíčovými stavebními kameny jsou v tomto směru autenticita, empatie a akceptace. Kouč, který vyznává principy tohoto přístupu, přistupuje ke koučovanému pozitivně a optimisticky, věří v jeho potenciál, možnost seberealizace a sebeaktualizace, aktivně naslouchá, je vstřícný a snaží se vcítit do jeho situace. Kouč nevystupuje v roli odborníka, neinterpretuje chování koučovaného a je neinvazivní (Toman 2006 in Cipro, 2015). Klienti si v průběhu procesu koučování sami přicházejí a otevírají své cíle a cesty k jejich dosažení.

5.6 Kognitivně-behaviorální koučování

Kognitivně-behaviorální přístup v koučování můžeme označit jako časově-ohraničený, zaměřující se na aktuální potíže, přítomnost a akční plány, orientovaný na cíle. V tomto směru mají cíle centrální postavení. Vychází z teze, že vše je naučené, a proto se můžeme také vše odnaučit. Cílem je, aby si klient uvědomil svůj způsob myšlení, který může být zkreslený a z něho vycházející způsoby jednání. Kouč pracuje s překážkami a s pomocí strukturovaných úkolů se snaží o změnu (Cipro, 2015).

5.7 NLP koučování

Škola NLP koučování neboli Neurolingvistického programování se rozvíjela od 70. let a byla původně spojována se zakladateli přístupu – J. Grinderm a R. Bandlerem. Přístup je známý především svou širokou škálou technik, modelů a programů (Crkalová, Riethof, 2012).

Těžiště NLP koučování je ve způsobu, jakým klienti dospívají ke změně. Stejně jako v ostatních kognitivně-behaviorálních přístupech, tu má hlavní místo předpoklad motivační síly stanovování si cílů. Využívá se například techniky vizualizace cíle (Linder-Pelz, 2010). Podle teorie NLP je pro úspěch důležitá vnímavost, pružnost a cíl – měli bychom vědět, čeho chceme dosáhnout v každém okamžiku (Cipro, 2015).

5.8 Solution-focused koučování

Koučování zaměřené na řešení (angl. Solution-focused coaching). Tento přístup využívá například postupu modelu koučování OSCAR, což znamená O – požadovaný výsledek, S – situace, C – možnosti a následky, A – akce, R – zhodnocení (Worth Consulting, 2002).

5.9 Results-oriented koučování

V koučování, které angl. označujeme jako Results-oriented, se orientujeme na výsledek. Vychází z Eriksonovského přístupu, jehož následníci vytvořili model, ve kterém je ústřední problematikou změna. Procesu koučování orientovaného na výsledky je postaveno na stanovení si cílů, postupných kroků, akčních plánů a jejich průběžné vyhodnocování.

5.10 Na tělo orientované přístupy v koučování

V oblasti koučování se setkáváme i s přístupy, které jsou orientované na tělo a pracují s koučovaným jako se systémem, to znamená, že se neomezují například jen na kognitivní úroveň. Mezi ně řadíme například biosyntetický přístup a somatické koučování, které pojmají člověka jako celek, systém. Kouč si všímá nejenom verbálních projevů klienta na úrovni rozhovoru, ale také úrovní jeho tělesného a emočního prožívání. Díky integraci úrovně mysli, těla a emocí může dojít k trvalejší a hlubší změně.

5.11 Integrativní koučování

Integrativní koučování je komplexní přístup založený na tezi, že každý klient je jedinečný, a proto pro dosažení změny potřebuje něco jiného. Integrativní kouč zná různé a rozmanité přístupy, techniky a modely, se kterými umí pracovat a aplikovat v konkrétních situacích s klienty. (Navarová, Mynařová, Zouharová, 2013).

5.12 Shrnutí

Společné všem přístupům, směrům v koučování je práce s cíli, nicméně v čem se odlišují jsou právě aspekty toho, jakým způsobem, v jaké době kouč s koučovaným cíle definují a stanovují, jak s nimi pracují, jakou úlohu jim v rámci celého procesu přiřkládají, zda a jak vyhodnocují dosahování vytyčených cílů a jakou roli pro obě strany cíle v tomto procesu mají. Další směry, které se u nás rovíjejí v rámci koučování, bych zmínila – Transakční analýzu v koučování, Všímavé koučování (*Mindful coaching*), Výkonové koučování, Transpersonální koučování, Behaviorální koučování (modely GROW, SMART podrobněji popsane v kapitole *Modely a přístupy ke stanovování cílů v koučování*).

V převážné většině literárních zdrojích, článcích a výzkumech o koučování obecně i jeho dílčích směrech a proudech, se setkáváme s „nutností“ definování cílů a jejich rozpracování do dílčích kroků. Cíle a práce s nimi je přijímána nekriticky jako hlavní pilíř celého procesu. Tématu cílů – jak je s klientem stanovovat, sledovat a vyhodnocovat, je věnován v rámci akreditovaných výcviků pro profesionální kouče velký prostor a klade se na ně hlavní důraz.

6 Možná úskalí cílů v koučování

V oblasti cílů v koučování vyvstává celá řada otázek, nejednoznačností a dilemat, která nejsou podrobněji zkoumána na akademické půdě. Jedná se například o témata podoby cílů, způsobu jejich stanovování, formy práce na cílech v průběhu koučování, využívání zjednodušených příruček, modelů a technik a v neposlední řadě sledování dosahování a měření cílů. V praxi se můžeme setkat s případy mechanického překlápění naučených postupů, jak stanovovat a pracovat s cíli bez hlubšího zamyšlení se, aktivního naslouchání a vnímání toho, co klient od koučování očekává, jaké jsou jeho potřeby a čeho chce dosáhnout. Existují případy, kdy se cíle bez kritického uvážení v rigidní podobě stanovují jednorázově na začátku koučovacího sezení a dále se s jejich podobou nepracuje.

Cíle jsou důležitou a nedílnou součástí koučování, ale je nutné, aby koučové se svými klienty cíle stanovovali vždy? Může nastat situace, kdy stanovování cílů není ku prospěchu koučovaného či ho nějakým způsobem poškozuje? Tato oblast není předmětem dosavadních výzkumů, nicméně máme k dispozici důkazy o tom, že cíle mohou v některých případech interferovat s chováním koučovaného (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Z údajů, které vyplývají ze sekundární analýzy abstraktů ze 634 článků o koučování bylo slovo „cíl“ (angl. *goal*) zmíněno v 83 z nich (Grant, 2010 in David, Clutterbuck, Megginson, 2014). Pouze ve dvou článcích z tohoto množství byl nabídnut kritický pohled na praxi stanovování cílů v koučování (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

V problematice cílů proti sobě stojí dvě možné perspektivy, kterými na cíle můžeme nahlížet. V tradičním pojetí, které bylo popsáno v předchozích kapitolách, jsou cíle vnímány jako pozitivní nástroj a jsou vyzdvihována jejich pozitiva. Klasický přístup reprezentuje například Locke a Latham (2002). Koučové se ve výcvicích učí, jak cíle stanovovat, jaké vlastnosti mají cíle splňovat, mají na výběr soubor technik a postupů, podle kterých se mohou v praxi řídit a cíl je jim předkládán nekriticky jako hlavní esence této metody rozvoje.

Stelter (2009) podporuje kouče v citlivé práci s cíli a v zamyšlení se nad tím, jak s cíli zacházejí. Podporuje narativní perspektivu v koučování, díky které dáme klientovi prostor pro vyprávění svého příběhu, ve kterém se projeví jeho postoje a hodnoty, způsob

myšlení a uvažování, se kterým můžeme následně pracovat. Stelter obrací pohled v koučování od zaměření se na výkon ke smysluplnosti a hodnotám, mluví o spoluvytváření dialogu mezi koučem a koučovaným. Doporučuje koučům, aby se zaměřovali na obecné cíle, a tím podporovali vzájemnou komunikaci, spolupráci a prostor pro utváření smyslu a hodnot.

Pro komplexní pohled na roli cílů je důležité nahlédnout i druhou stranu práce s cíli, kterou nabízejí například autoři Ordóñez, Schweitzer, Galinsky a Bazerman (2009). Ti práci s cíli kritizují a upozorňují na možné škodlivé důsledky jejich stanovování, které jsou z velké části ignorovány. Poukazují na případové studie a výzkumy, ve kterých cíle stanovené při koučování podněcovaly k chování, které by se dalo označit jako neetické a neproduktivní. Ordóñez a kol. (2009) jako možné negativní důsledky stanovování cílů konkrétně uvádějí zvyšující se sklony k riskujícímu chování, neetické myšlenky a tendence k chování, inhibici učení se (v případě výkonnostních cílů) a týmové spolupráce, a stejně tak i nežádoucí externalizaci motivace (David, Clutterbuck, Megginson, 2014). To, jakým způsobem si cíle stanovíme, v jaké budou podobě a co nás k nim přivedlo, je složitá kombinace několika vnitřních i vnějších faktorů, které stojí na obou stranách koučovacího prostoru – jak na straně kouče, tak i koučovaného. Naše práce s cíli by měla být nahlížena komplexně a kriticky tak, abychom eliminovali možné negativní vlivy a důsledky, které jsou vyjmenovány výše.

Locke a Latham (2009) i přes vyznávání klasického přístupu ke stanovování cílů otevírají témata a limity své teorie a dodávají další možné nežádoucí a nechtěné důsledky jako např. vztah souvislosti cílů a nadměrného riskování, krátkozrakého myšlení, riziko nepoctivého chování a podvádění, využívání cílů jako stropu pro výkon, narůstajícího stresu a pocitů selhání, neúspěchu při nesplnění stanovených cílů, ignorování oblastí bez stanovených cílů (angl. tzv. *non-goals areas*). Autoři volají po dalším výzkumu těchto otázek a témat, která se v souvislosti práce s cíli v koučování vynořují.

Ve výzkumu Davida, Clutterbucka a Megginson (2016) byla identifikována témata, která jsou vnímána a určitým způsobem stavěna do opozice proti klasickému přístupu stanovování cílů v koučování. Cíle jsou kritizovány za to, že koučované i kouče jistým způsobem omezují na soustředění se na specifické a měřitelné oblasti, nerozvíjejí dialog a příležitosti k získání vhledu, který by pomohl opravdové změně. Mohou nás zaslepit ve vnímání důležitých a hodnotných detailů. Cíle mohou sklouzávat ke

zjednodušování a stát se příliš povrchní záležitostí. Existuje zde riziko ztráty uvědomění si současného okamžiku, jsou situace, kdy není na místě pracovat na nových a nových cílech, ale je naopak nutné se zklidnit a uvědomit si přítomnost. Upozorňují na to, že se cíle mohou stát rutinní záležitostí. Někteří koučové vnímají cíle určitým způsobem jako svou ochranu – něco, o co se mohou ve své práci opřít, pokud se s koučovaným shodnou na cíli, ke kterému budou směřovat, je jejich cesta jasně daná. Dalším argumentem, který se staví proti cílům jsou neustálé změny, které se nám v životě dějí, což nereflektuje jednorázové stanovení si cílů. Postupem času se cíle mohou měnit. A ukazují znepokojující nadužívání cílů v koučování, nepřiměřený tlak, který je na klienty prostřednictvím cílů vyvíjen a možný konflikt mezi cíli, které si stanovíme.

Na to, jakou má stanovování cílů v koučování roli a jaké jsou jeho možné přínosy i rizika, se pohledy v akademické obci i v praxi různí. Většina autorů souhlasí s tvrzením, že stanovování cílů je prospěšné, ale existuje i druhá strana, která stanovování cílů problematizuje. Úlohu cílů v koučování je třeba studovat pečlivě, abychom se mohli vyhnout všem možným negativním důsledkům a stanovení cílů bylo provedeno takovým způsobem, který zlepšuje well-being koučovaného a zvyšuje efektivitu celého procesu koučování (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Dalším úskalím stanovování cílů je tzv. úzkost z cílů (angl. *goals anxiety*). V některých případech mohou klienti začít panikařit v situaci, kdy by si měli stanovit cíle a zavázat se k nim. Tímto fenoménem se zabývala psycholožka Eva Pomerantz se svým výzkumným týmem a popisuje ho jako psychologické vyloučení cílů (angl. *psychological trade-off of goal investment*). Investování naší energie a času do cílů může být ve stejné míře příjemné a motivující, stejně jako nepříjemné a vyvolávající úzkost. Rozhodujícím činitelem jsou naše očekávání a přesvědčení o možnosti dosažení stanovených cílů. Pokud k cíli přistupujeme jako k bodu, kterého můžeme dosáhnout, naše pocity budou pravděpodobně pozitivní. V opačném případě očekávání neúspěchu vede k pocitům smutku a produkuje úzkost. Z toho vyplývá, že čím více lidé investují do svých cílů, tím více je pravděpodobné, že uspějí, zatímco čím více o sobě vědomě uvažují jako o někom, kdo neuspěje, tím pravděpodobněji budou zažívat obavy a úzkost (Pomerantz in Biswar-Diener, Dean, 2007). Koučové by sami jako odborníci měli reflektovat své vlastní emoce a emoce ve vztahu ke klientům, aby u nich stanovováním cílů nezvyšovali úzkost.

Cíl může být v koučování užitečný jako opora, vodítko, hranice, která nám dává

směr a do jisté míry poskytuje i bezpečí. Záleží na tom, v jakém kontextu jsme schopni na cíle v koučování nahlížet a jakým způsobem s nimi umíme jako odborníci pracovat. Měli bychom si být vědomi odvrácené strany cílů a jejich důsledků pro klienta, vyvarovat se jejich nadužívání, mechanickému a rigidnímu stanovování. Cíle by neměly zastávat hlavní a výhradní roli.

6.1 Konflikt cílů

Cíle jsou neodmyslitelně spjaté s našimi hodnotami a hodnotovou orientací. Z toho důvodu může docházet k rozporu mezi našimi osobními cíli, cíli druhých a námi vyznávanými hodnotami. Je pravděpodobné, že klientka, pro kterou je velmi důležitou životní hodnotou rodina, si bude stanovovat cíle týkající se péče o rodinu. Stejně tak pro klientku může být důležitá práce, která vyžaduje mnoho jejího času. Pak nastává situace, kdy může docházet ke konfliktu cílů a k vynoření otázky, jak v tomto případě skloubit osobní a pracovní život. Klientka v této souvislosti bude pravděpodobně prožívat ambivalentní pocity a bude postavena před nutnost volby. Konflikt cílů pak může být v konečném důsledku tzv. psychologicky toxický v tom smyslu, že lidé skončí u analýzy problému a zapomínají na řešení. Většina koučů se ve své praxi setkává s konfliktem cílů, a musí ho nějakým způsobem zpracovat. Jaké cesty se nabízí? Často se koučové snaží o prozkoumání klientových hodnot, které jsou základem pro stanovení cílů a o povzbuzení v situacích, kdy si koučovaný s protichůdnými prioritami neví rady a ztrácí se v nich. Pozitivní psychologie přichází v této situaci s návrhem řešení konfliktu cílů – „*přestat příliš přemýšlet o všech možných cestách řešení a odhodlat se k akci, jednat*“ (Biswar-Diener, Dean, 2007).

6.2 Kdy není vhodné cíle stanovovat

Koučové, kteří rozumí cílům v koučování v širším kontextu (jejich funkci, stavbě, struktuře, obsahu a odlišných druzích motivace, které nás k cílům mohou vést (vnitřní versus vnější)), jsou schopni nabídnout široké pole možností a pracovat s cíli citlivě.. S tím souvisí i dovednost nestanovovat cíle za podmínek, ve kterých to není vhodné a žádoucí.

6.3 Etická a morální stránka práce s cíli

Na cíle můžeme nahlížet více perspektivami, které jsem v práci konfrontovala. Pohled na způsob práce s cíli nám dále pomáhá rozšířit kontext etiky a morálního usuzování, který otevírá nejrůznější etická dilemata, na která můžeme v koučování narazit, a to jak na straně kouče, tak i koučovaného.

Tuto oblast formálně zastřešují Etické kodexy a standardy, které ale na poli koučování nemají dlouhou tradici. První etické kodexy byly ustanoveny až v devadesátých letech dvacátého století. V roce 1995 vydala etický kodex Mezinárodní federace koučů (ICF). V České republice byl kodex přeložen a přijat až v roce 2004 (Wagnerová, 2010).

Proč je tak důležité v koučování myslet na etické a morální hledisko? V pomáhajících profesích a práci s lidmi bychom měli mít na paměti zásadu *primum non nocere*, tedy především neškodit. V souvislosti s faktem, že koučové jsou i lidé, kteří nemají psychologické vzdělání, je důležité nejenom připomínat, ale především se snažit o dodržování etických standardů práce (Wagnerová, 2010).

Formální etické kodexy mají všechny profesní organizace koučů, které zastřešují fungování profesionálních koučů v České republice – ICF ČR, ČAKO, EMCC Czech. Každá z nich má svůj Etický kodex, ve kterém jsou definovány nejenom etické standardy práce, ale i vyznávané hodnoty.

Pravidla a doporučení, která jsou formulována v etických kodexech profesních organizací, mají svůj hluboký význam, který dalece přesahuje hranice formálních doporučení. Kladou značně vysoké nároky na kouče, jejich profesi a rozvoj a do jisté míry se snaží předcházet zneužívání moci, která vychází z jejich postavení. Kouč by měl nejenom následovat standardy profesionální práce s cíli, ale také pracovat na svém rozvoji a sebereflexi, díky které může vést klienta ke zvýšení samostatnosti a odpovědnosti. V krajních případech může docházet k tomu, že se kouč identifikuje s rolí trestajícího a kritizujícího, nebo v opačném případě přebírajícího kontrolu a asistujícího (Stacke, 2005).

Na etickou a morální stránku práce s cíli bychom měli brát ohled už při formulaci a stanovování cílů s koučovaným. Whitmore (2009) mezi vlastnosti dobrého cíle zahrnuje mimo jiné i to, aby byly etické, legální a v souladu s naším osobním etickým kodexem.

Další autoři, kteří vybízí k etickému přístupu v definování cílů jsou Jinks a Dexter (2012). Apelují na to, aby koučové nesledovali cíle samy o sobě, ale věnovali se

hodnotám koučovaného a prožívání dosahování cílů. Diskutují, proč mají cíle tak výsadní postavení v koučování, co je jimi myšleno a otevírají téma možných negativních důsledků na cíl orientovaného koučování (angl. *goal-driven coaching*). Jedním z těchto negativ může být mechanický přístup ke stanovování cílů s koučovaným a sledování jejich dosahování. Tento přístup může způsobit ztrátu smysluplnosti a dehumanizaci klienta. Někteří koučové se ve své práci s klienty více zaměřují na to, co je viditelné a zřejmé, místo aby byli pozorní k tomu, co klient prožívá uvnitř a co je pro něho osobně smysluplné a významné.

Dalším skýtajícím nebezpečím může být tlak ze strany kouče na koučovaného, aby byl takzvaně „dobrým klientem“. Koučovaný se pak snaží svého kouče potěšit tím, aby byl viděn jako ten, kdo poslušně směřuje k dosažení stanovených cílů. To se projevuje například tak, že si klient stanoví snadno dosažitelné cíle a více se zaměřuje na plán stanovený koučem, než na svůj vlastní. Existují i případy, kdy klient přijmul nepatřičné cíle a k nim směřující chování, které by se dalo charakterizovat jako závislostní/nutkové chování. Do značné míry mohou být znepokojivé i situace, kdy klient ve snaze potěšit svého kouče zkresluje realitu, nebo podává jen vybrané informace vytržené z kontextu. Můžeme se setkat i s případy, kdy jsou odloženy dříve stanovené cíle jen na základě příchodu nových myšlenek a nápadů, bez pečlivého promyšlení a stanovení si priorit (Jinks, Dexter, 2012).

V příliš mnoha případech se setkáváme s tím, že koučové plně nerozumí psychologickým principům souvisejících s výkonem, na kterých je koučování postaveno. Bez plného pochopení těchto principů se koučům nepodaří dosáhnout zamýšlených cílů a výsledků (Whitmore, 1992).

Téma zachování profesionální úrovně naší práce a rozvoj sebereflexe do jisté míry podporuje pravidelná supervize v koučování, která ale v současné době nemá jednotný systém a podobu. Carroll (in Palmer, Whybrow, 2014) přichází s otázkou – je supervize nutnou a přirozenou součástí naší práce nebo jakousi nadstavbou pro vybrané kouče? Ať už mluvíme o jakékoliv pomáhající profesi, ve všech obastech je nutný rozvoj, vzdělávání, supervize a kritický pohled na teoretický základ našeho přístupu a techniky a modely, které v práci s klienty využíváme. Mechanické překlápění teoretických znalostí a nekritické využívání předkládaných postupů skýtá svá rizika, která mohou v některých případech poškozovat nejenom klienta, ale i profesi koučování.

7 Současnost a budoucnost koučování

7.1 Aktuální výzkumy

Vzrůstající zájem odborné i široké veřejnosti o téma koučování dokazuje rozrůstající se teoretická základna, množství vznikajících asociací sdružujících certifikované kouče, studijních oborů a programů na předních světových univerzitách jako jsou *University of Sydney*, *City University London*, *Coaching Psychology Unit Insitute Harvard Medical School*, rozšiřování koučování do dalších sfér (např. školství, zdravotnictví, umění) a množství výzkumů, které se v této oblasti realizují a publikují. Pokud bychom srovnali počet článků, který nám může nabídnout Google Scholar pod klíčovým slovem „coaching“ mezi lety 1990-2000, dostali bychom zhruba 63 800 výsledků. Ve srovnání s obdobím mezi roky 2007-2017, kde bychom se dostali až k číslu 276 000 výsledků.

Studie Mezinárodní federace koučů (ICF) z roku 2016 představuje data z mezinárodního výzkumu o koučování jako profesi z více než 137 zemí světa. Údaje dokládají stoupající počet koučů, a s tím související akcelerující vývoj této profese. V souvislosti rostoucího počtu koučů a organizací, kde využívají koučování, se koučovací přístup rozšířil i za hranice skupiny profesionálních koučů a v současné době ho ve své práci využívají jak manažeři a lídři, tak i pracovníci v oblasti lidských zdrojů a zaměstnanci ve firmách třeba jen ve formě tzv. „koučovacího přístupu“.

Progresivní vývoj profese kouče je doložen vzrůstajícím počtem koučů, kteří se koučování profesionálně věnují. Podle údajů ICF (2012) se koučování na světě profesionálně zabývalo zhruba 47 500 profesionálních koučů ve srovnání s rokem 2016, kdy se koučování věnovalo zhruba 53 300 profesionálních koučů.

Jak vnímají budoucnost koučování respondenti rozsáhlé studie ICF z roku 2016? Jaké se před tuto profesi staví překážky a příležitosti? Může mít koučování dopad na změny ve společnosti a v jaké míře? Stejně jako v šetření z roku 2012 respondenti vyjádřili největší obavy z lidí, kteří se v praxi označují jako „koučové“, ale nemají žádný výcvik, ani vzdělání, které by je k tomu opravňovalo (ICF, 2016). Naopak jako největší výzvu do budoucna respondenti uvádějí rozšiřování povědomí o výhodách, které koučování nabízí. Z pohledu koučů je možnostech koučování ovlivňovat změny ve společnosti.

Za posledních 20 let došlo ke vzrůstajícímu zájmu o koučování po celém světě. Spolu s ním vzrostl i počet koučů s různým vzděláním a přístupy ke koučování. Tento rapidní vývoj vyústil v několik otázek a oblastí, kterým je potřeba lépe porozumět a prozkoumat. Mnoho koučů, kteří se označují jako „*profesionální koučové*“ nemají akreditovaný výcvik v koučování zastřešený certifikovanou profesní organizací, která zaručuje dodržení standardů práce, etické stránky a kompetencí (Vandaveer, Palmer, 2016)

S roustoucím zájmem a rozšřováním koučování v celosvětovém měříku vyvstala mezi psychology otázka: „*Jaké má psychologie v koučování místo?*“ (Vandaveer, Palmer, 2016).

Jednou z hlavních postav psychologického koučování je Anthony Grant z University of Sydney v Austrálii, který svými zjištěními významným způsobem přispívá k vědeckému poznání toho, jakým způsobem koučování pracuje a funguje. Dosavadní studie prokazují, že se koučování vztahuje ke zvýšené odolnosti, zvládání stresu, well-being, angažovanosti na pracovišti, self-efficacy a dosahování cílů. Z výzkumů víme, jak klíčový vliv má vztah mezi koučem a koučovaným na výsledky koučování (Grant, 2016).

Grant (2016) v rámci svého 17-letého empirického výzkumu rozpracoval teoretický rámec koučování, sledoval účinnost jak profesionálního, tak i tzv. peer koučování, studoval povahu vztahu mezi koučem a koučovaným a uvažoval o tom, jakým způsobem může psychologie koučování přispět.

O aplikování psychologických modelů v koučování (kognitivně-behaviorálním, psychoanalytickém, pohledu pozitivní a vývojové psychologie) mluví Carol Kauffman (2016). Perspektivy rozdílných přístupů podle výše zmíněných modelů v koučování, nám pomáhají lépe porozumět situaci koučovaného. Případové studie dokazují, jak výše zmíněné modely přispívají k vytváření intervencí, které zvyšují pravděpodobnost dosahování stanovených cílů v koučování (Kauffman, 2016).

Vandaveer a Palmer (2016) vyzývají k holistickému přístupu založeném na moderních poznatcích, rozvoji koučů a ke zkoumání efektivity koučování.

7.2 Otázka budoucnosti koučování

Díky velké popularitě a rozšiřování koučování i mezi laickou veřejností je nutné, aby se ustanovila pevná základna s jasnými hranicemi tohoto způsobu práce. Směr, kterým by se měly výzkumy v oblasti koučování do budoucna ubírat, je cesta objektivního měření výsledků koučování. Odborníci by si měli být vědomi komplexnosti oblasti koučování a jeho souvislostí (Vandaveer, Palmer, 2016).

K rozšiřování odborných a vědeckých základů koučování je nutné, aby byly prozkoumány klíčové oblasti a otázky, které se s jeho rozvojem dále vynořují. Abychom znali odpovědi na otázky o efektivitě koučování, zvýšili jeho odbornou úroveň a získali větší vhled do principů a podstaty jeho fungování, autoři vyzývají k rozšíření výzkumu a využití psychometrického přístupu. Stěžejní je v tuto především tzv. evidence-based přístup (Passmore, 2012).

Vzhledem k faktu, že se jedná o relativně mladou disciplínu, je nutné stavět na pevných základech kvantitativních dat a stejně tak kvalitativním vhledu do všech oblastí koučování. Příklady témat, které současné výzkumy sledují, jsou například vztah mezi koučem a koučovaným, efektivita koučování, etická stránka koučování.

EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části práce jsem se zabývala podstatou koučování v souvislosti psychologie změny, popsala jsem standardní průběh koučování, zdůraznila klíčovou roli otázek, uvedla výčet formálních kompetencí a dovedností kouče ve vztahu k cílům tak, jak je definují jednotlivé profesní organizace koučů v České republice, věnovala se místu a roli cílů v koučování, orientaci na cíle, podobě, v jaké se cíle mohou vyskytovat, nabídla jsem i možné postupy a metody, o které se můžeme při stanovování cílů opřít, shrnula jsem psychologické přístupy v koučování a jejich práci s cíli. Na závěr jsem upozornila na možná úskalí a negativní důsledky práce s cíli v koučování, uvedla jsem příklady situací, kdy není cíle vhodné stanovovat a diskutovala jsem, za jakých podmínek je smysluplné cíle stanovovat. Teoretickou část práce jsem uzavřela přehledem současných výzkumů v oblasti koučování a otázkou, jaká je budoucnost koučování.

V první, teoretické části diplomové práce jsem nabídla různé perspektivy, jakými můžeme na cíle v koučování nahlížet, které jsem konfrontovala. Zasadila jsem problematiku role a podoby cílů v koučování do kontextu současných poznatků.

Ve druhé, empirické části práce popisuji realizované výzkumné šetření, které má charakter kvantitativního designu. Ten jsem zvolila z několika důvodů. V současné době není k dispozici dostatečný počet výzkumů v oblasti koučování, které by bylo možné kvantifikovat. Převažují výzkumy v zahraničí, a to v podobě případových studií. Dalším argumentem pro potřebu dalších výzkumů je rozporuplnost jejich závěrů (Grant, 2016).

8 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem empirické části práce je pomocí dotazníku u výzkumné skupiny profesionálních koučů v České republice (N=68) zjistit postoje k cílům v koučování a orientaci na cíle (angl. *goal orientation*). Podobný výzkum nebyl v našem prostředí doposud realizován. Jiná situace je v zahraničí, kde jsou k dispozici údaje o tom, jak koučové s cíli pracují. Výsledky výzkumného šetření týkající se orientace na cíle lze díky průměrnému celkovému skóre mezinárodně porovnat s výzkumem realizovaným v roce 2014 u koučů v USA a Evropě.

V odborné literatuře jsou cíle popisovány jako jeden ze základních stavebních prvků koučování. Zajímá nás, jaké jsou postoje koučů k cílům v koučování v České republice.

Dále chceme ověřit, zda se položky v dotazníku týkající se kompetencí k práci s cíli v koučování shlukují do pěti faktorů jako v původním dotazníku GCSQ pomocí analýzy hlavních komponent.

Ve vztahu k výzkumnému cíli jsem si položila následující výzkumné otázky. Stanovují koučové cíle v koučování? Liší se orientace na cíle ve skupině koučů v závislosti na pohlaví, vzdělání a východisku koučovacího přístupu? Platí, že s narůstajícím počtem odkoučovaných hodin klesá orientace na cíle? Liší se orientace na cíle u koučů v závislosti na regionu mezi USA, Evropou a Českou republikou?

Ve výzkumné části práce jsou stanoveny tyto výzkumné hypotézy.

H1: Předpokládáme, že koučové stanovují cíle v koučování.

H2: Předpokládáme, že koučové s humanitním vzděláním mají nižší celkové skóre v orientaci na cíle než koučové s ekonomickým vzděláním a technickým vzděláním.

H4: Předpokládáme, že s narůstajícím počtem odkoučovaných hodin klesá celkové skóre orientace na cíle.

H5: Předpokládáme, že celkové skóre orientace na cíle je u koučů v USA vyšší než v České republice.

9 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný soubor empirické části diplomové práce nebyl vybrán náhodně. Cílovou skupinou výzkumu jsou profesionální koučové působící v České republice. Tento výzkumný vzorek byl zvolen z několika důvodů.

Koučování se profesně věnuje v České republice relativně velké množství lidí, ale ne všichni z nich mají akreditovaný výcvik v koučování, čímž pádem nemůžeme v jejich práci zaručit znalosti, kompetence a určitou profesionální úroveň. Tím, že je výzkumné šetření zacíleno pouze na kouče s akreditovaným výcvikem v koučování, jsme z výzkumného souboru vyloučili kouče, kteří se tak nazývají, ale nemají k tomu patřičné formální vzdělání a kompetence. Kouče s akreditovaným výcvikem v koučování v práci označuji jako „profesionální koučové“. Kouče, kteří neprošli akreditovaným výcvikem označuji jako „neprofesionální koučové“.

V České republice oficiálně fungují tři profesní organizace, které sdružují kouče. Jsou jimi jmenovitě:

1. ICF (The International Coach Federation)
2. ČAKO (Česká Asociace Koučů)
3. EMCC (The European Mentoring and Coaching Council)

Nemáme k dispozici přesné údaje o tom, kolik je v České republice v současnosti profesionálních koučů. Celosvětově mezinárodní organizace sdružují několik tisíc koučů.

Velikost výzkumného vzorku

Výzkumným souborem empirické části jsou profesionální koučové v České republice jak již bylo zmíněno výše. Do výzkumu bylo zapojeno 68 respondentů - profesionálních koučů.

9.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumná skupina je charakterizována nejenom svou velikostí, ale také dalšími charakteristikami – věkem, pohlavím, vzděláním, počtem odkoučovaných hodin, certifikací v koučování a východiskem koučovacího přístupu. Z údajů uvedených níže vyplývá, že výzkumná skupina je značně heterogenní z hlediska východiska koučovacího přístupu, vzdělání, věku, počtu odkoučovaných hodin i výcviku v koučování.

Věk a pohlaví

Výzkumu se zúčastnilo celkem 68 respondentů, z toho 41 žen a 27 mužů, vyjádřeno procentuálně 60% žen a 40% mužů. Z hlediska věku je nejvyšší zastoupení ve střední věkové skupině 31 až 45 let (41 respondentů). Průměrný věk nelze určit, protože respondenti uváděli rozmezí věkové kategorie, nikoliv konkrétní věk.

Poměr žen a mužů ve výzkumné skupině odpovídá realitě – v koučování je vyšší poměr zastoupení žen.

Vzdělání

Z hlediska druhu vzdělání ve výzkumné skupině převažuje humanitní vzdělání (40 respondentů), následuje ekonomické (17 respondentů) a technické vzdělání (16 respondentů). Je třeba vzít v potaz, že někteří dotazovaní koučové získali vzdělání ve více oborech a jejich background tak nemusí být výhradně humanitní či ekonomický.

Počet odkoučovaných hodin

Výzkumný vzorek můžeme charakterizovat z pohledu zkušeností a počtu odkoučovaných hodin. 0-100 hodin má v našem výzkumném vzorku odkoučováno 14 koučů. Necelá polovina dotazovaných má odkoučováno 101-750 hodin (31 respondentů), což podle mezinárodní klasifikace ICF odpovídá certifikaci ACC (angl. *Associate Certified Coach*). Následuje skupina zkušenějších koučů s množstvím 751-2500 odkoučovaných hodin (19 respondentů) odpovídající vyššímu stupni PCC (angl. *Professional Certified Coach*). Čtyři respondenty můžeme považovat za nejzkušenější v naší výzkumné skupině a jsou jimi koučové s počtem odkoučovaných hodin 2501 hodin, kteří odpovídají nejvyššímu možnému titulu, kterého lze v rámci systému ICF dosáhnout - MCC (angl. *Master Certified Coach*).

Výcvik/Certifikace v koučování

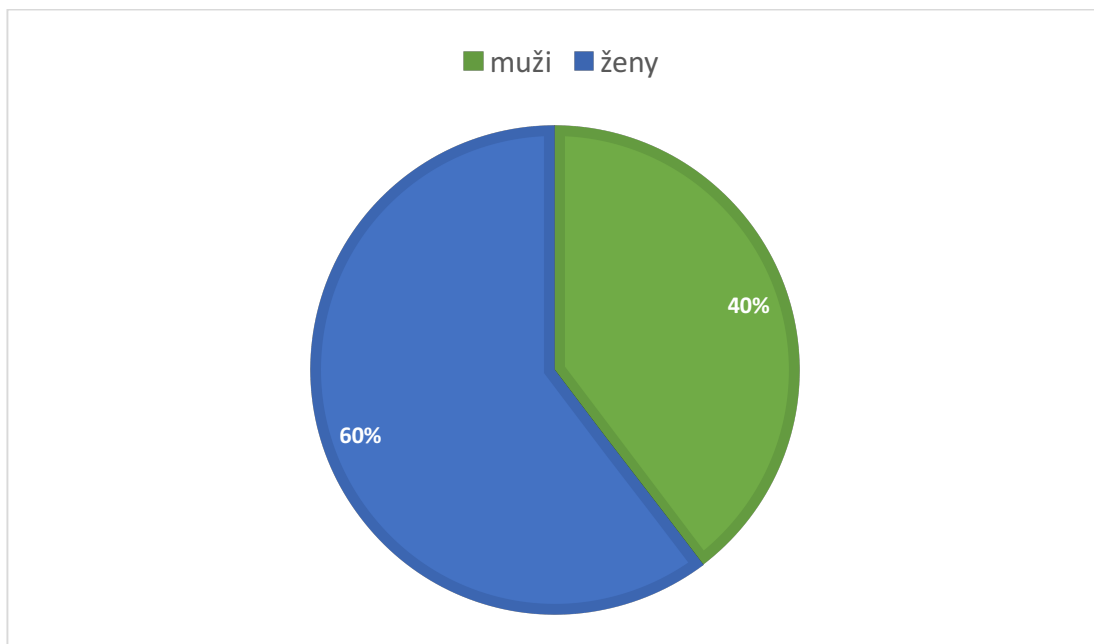
Největší počet koučů ve výzkumné skupině prošel akreditovaným výcvikem Mezinárodní federace koučů (ICF), a to celkem 36 z nich, následovalo ČAKO (13 respondentů) a EMCC (7 respondentů). Zbylí koučové označili možnost Jiné, ve které někteří respondenti specifikovali svůj konkrétní výcvik, který formálně akredituje jedna z organizací. Co se týče uvedení dalších organizací, které nebyly v nabídce, respondenti uvedli například QED Group, která také poskytuje akreditované výcviky v koučování.

Východisko koučovacího přístupu

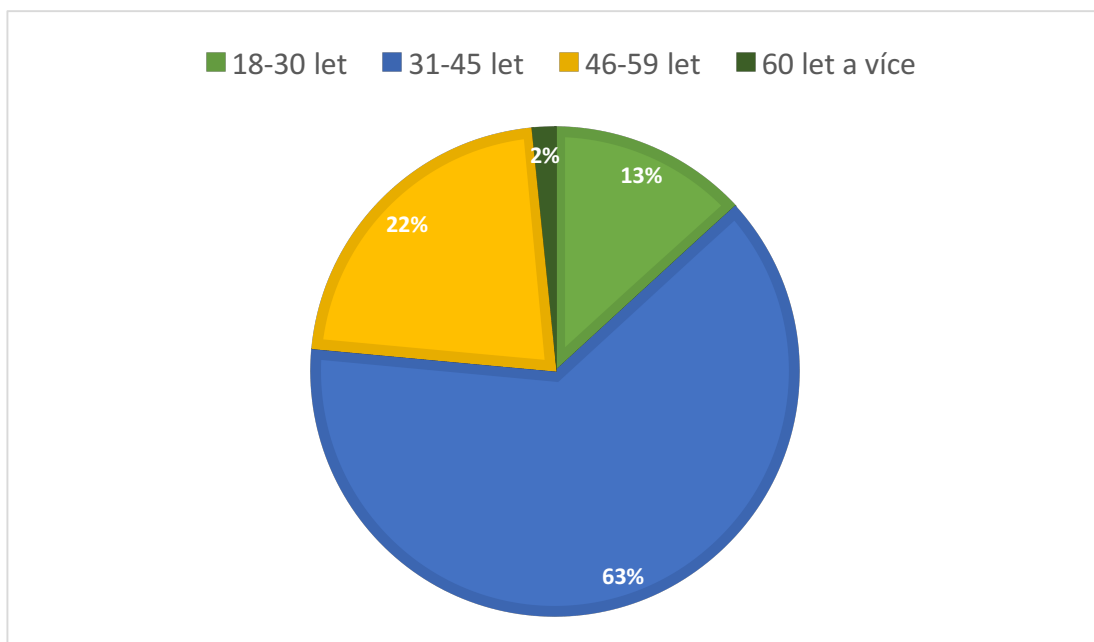
Zajímavým ukazatelem je východisko koučovacího přístupu, tedy školy nebo pojetí, které nejvíce odpovídá koučinku konkrétního kouče. Nejvyšší zastoupení má ve výzkumné skupině systemicky koučink (22 respondentů), následuje Solution Focused koučink (17 respondentů), Results Oriented koučink (16 respondentů) a Gestalt koučink (14 respondentů). Několik koučů svůj přístup nevybralo z uvedených přístupů a označilo možnost Jiné. Byl jím například integrativní přístup (eklektický), který reprezentuje přístup kombinace několika východisek/škol. Dále Transakční analýza, Somatické koučování, PCA koučování, Život jako hra, Inner game, Mindful koučink, Results oriented koučink se zaměřením na emoce nebo vlastní přístup. I v tomto případě je třeba zdůraznit, že byla možnost označit více možností a jednotlivé přístupy se mohou vzájemně prolínat a koučové nemusí pracovat jen jedním vyhraněným přístupem.

Výzkumná skupina je z perspektivy východiska koučovacího přístupu různorodá, což odpovídá současné situaci koučování u nás. V rámci koučování se setkáváme s odlišnými přístupy a proudy, které byly blíže charakterizovány v teoretické části práce.

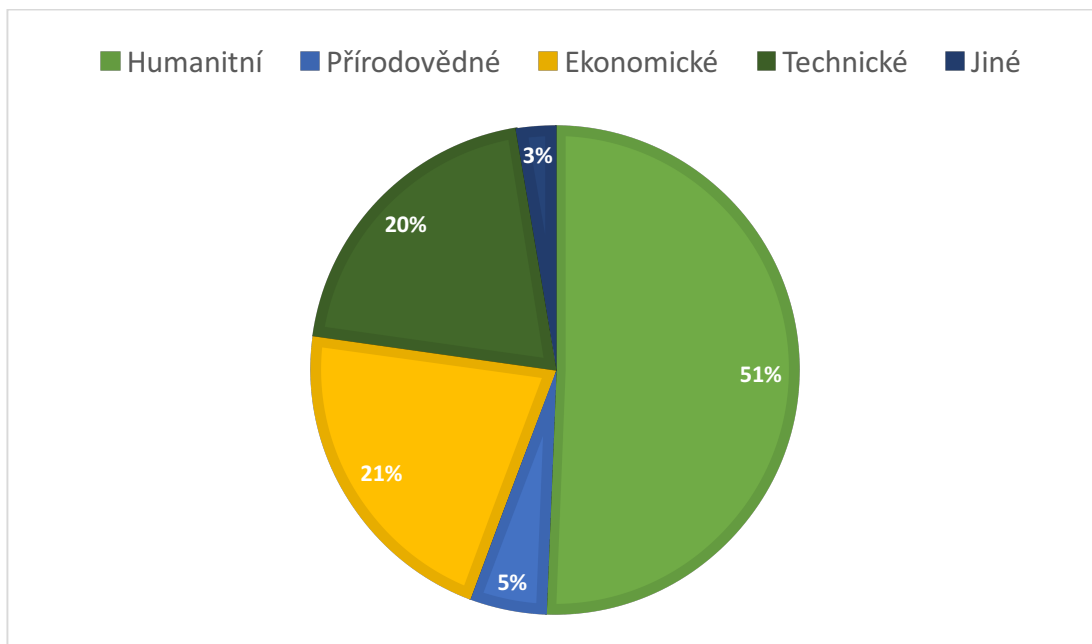
Jednotlivé charakteristiky jsou pro přehlednost znázorněny v Grafech 1 - 6 níže.



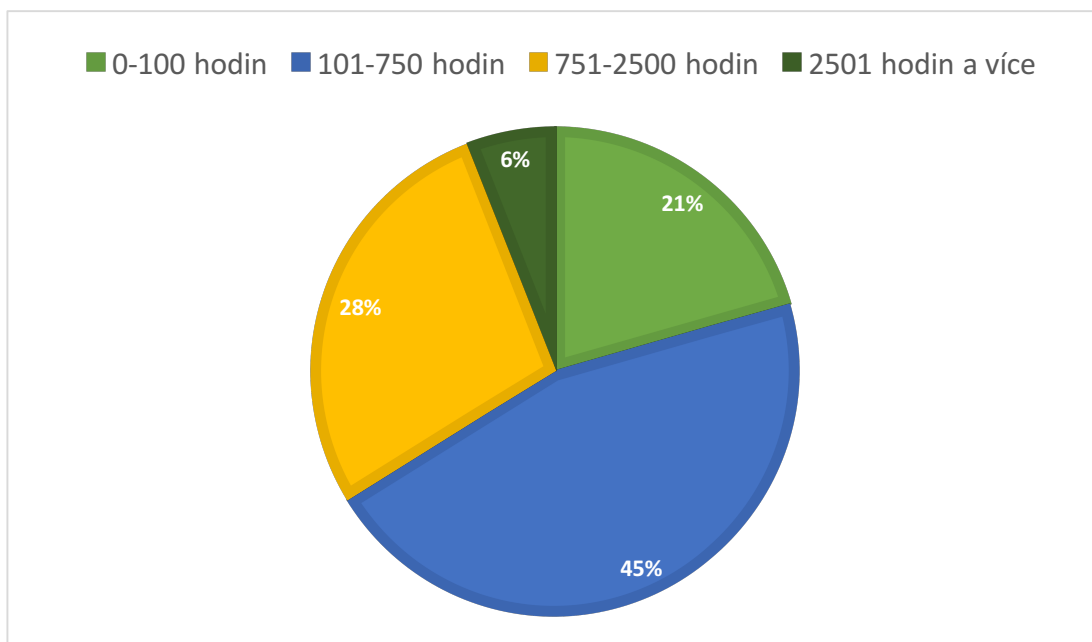
Graf 1 Výzkumná skupina podle pohlaví



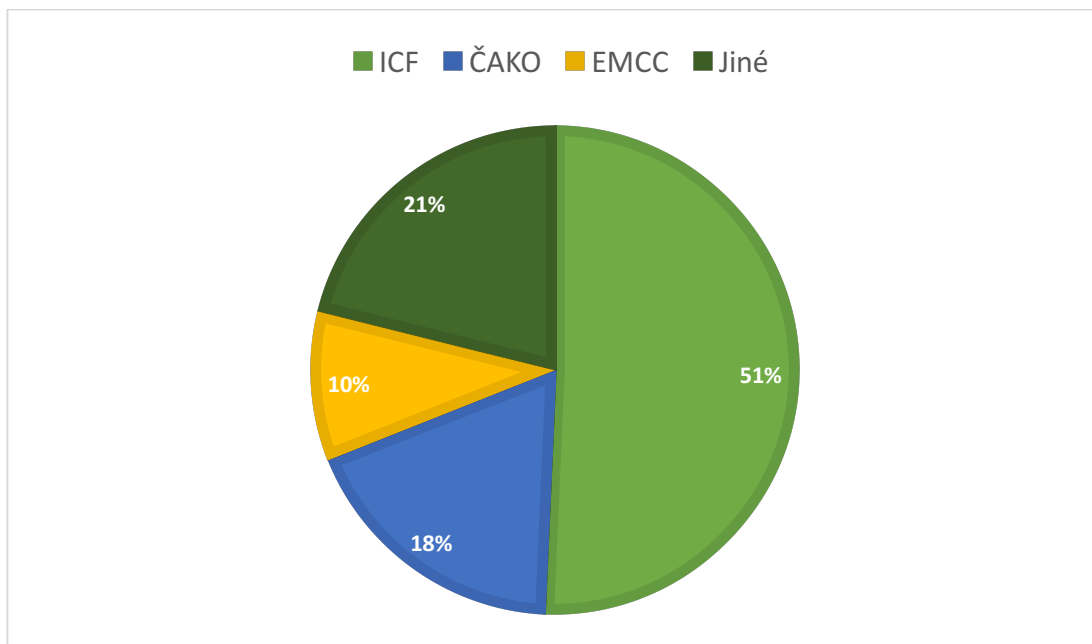
Graf 2 Výzkumná skupina podle věku



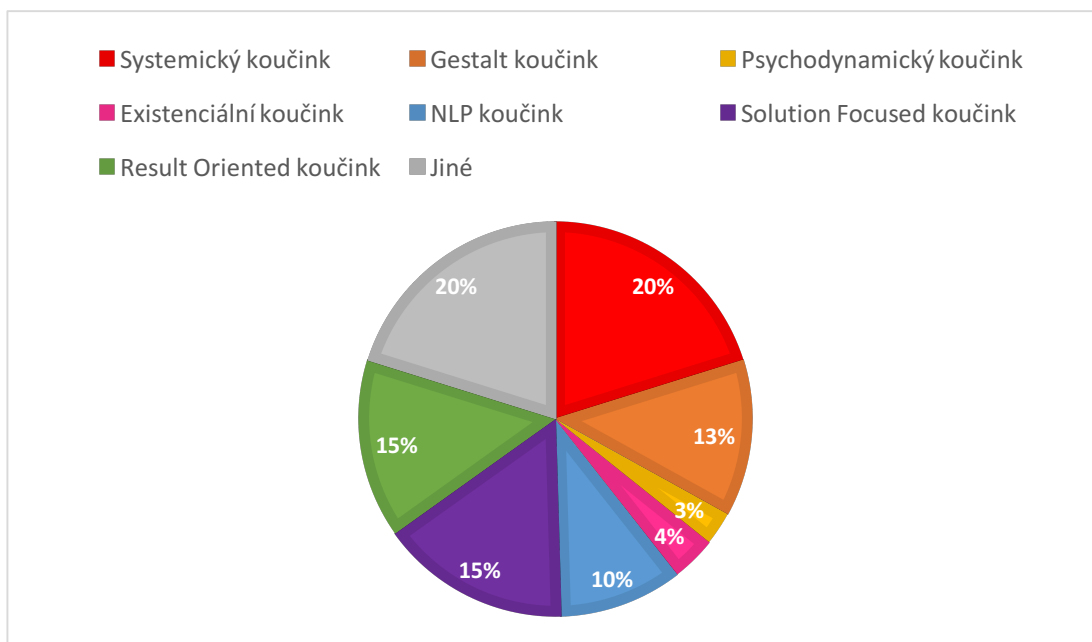
Graf 3 Výzkumná skupina podle vzdělání



Graf 4 Výzkumná skupina podle počtu odkoučovaných hodin



Graf 5 Výzkumná skupina podle výcviku/certifikace v koučování



Graf 6 Výzkumná skupina podle východiska koučovacího přístupu

10 Metody sběru dat

Výzkum má charakter kvantitativního designu. Jako metoda sběru dat pro účely výzkumné části práce byl zvolen **dotazník** (viz Příloha č. 1-6). Tato metoda sběru dat umožňuje zadat stejnou sadu otázek velkému množství respondentů a získaná data kvantifikovat.

Stejně jako ostatní metody v psychologickém výzkumu má i dotazník nejenom své výhody, ale i nevýhody, které musíme reflektovat. Za možná slabá místa této metody lze považovat menší flexibilitu (nemůžeme respondentům po vyplnění dotazníku klást případné doplňující otázky), nemáme zaručeno, že znění otázek bude pro všechny respondenty stejně srozumitelné a možná nižší věrohodnost získaných dat (Ferjenčík, 2000).

Z důvodu toho, že v České republice do této doby neproběhl výzkum podobného charakteru u cílové skupiny profesionálních koučů, je použití dotazníku na místě. V případě budoucího výzkumu, který by ve zkoumání role cílů v koučování pokračoval, bych navrhovala kvalitativní design výzkumu se zahrnutím pohledu koučovaného, což reflektuji v Diskusi.

Administrovaný dotazník je anonymní a obsahuje celkem 27 položek. Položky 1-6 se týkají pohlaví, věku, vzdělání, počtu odkoučovaných hodin, výcviku/certifikace v koučování a východiska koučovacího přístupu. Následuje 21 tvrzení zjišťujících postoje koučů k cílům v koučování, orientace na cíle a kompetence koučů vztahující se k práci s cíli v koučování. Respondenti na škále vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s uvedenými tvrzeními na Likertově pětibodové škále od bodu 1 - Naprosto nesouhlasím, 2- Spíše nesouhlasím, 3- neutrální postoj, 4- Spíše souhlasím, 5 - Naprosto souhlasím.

Dotazník byl sestaven po prostudování odborné literatury a prozkoumání dostupných nástrojů ke zjišťování postojů k cílům v koučování, orientace na cíle a kompetence koučů vztahujícím se k cílům v koučování. Rozhodla jsem se využít 2 dotazníky - „*Coaching Goal Orientation Questionnaire*“ (David, Clutterbuck, Megginson, 2014) a „*Goal-focused Coaching Skills Questionnaire*“ (Grant, Cavanagh, 2007), Oba dotazníky byly přejaty ze zahraničí a v našich podmínkách dosud nebyly administrovány.

Dotazník „*Coaching Goal Orientation Questionnaire*“ Davida, Clutterbucka a Megginson z roku 2014 měří postoje koučů k cílům v koučování a byl ve výzkumu využit

jako nástroj pro zjištění orientace na cíle v koučování. Původní dotazník obsahuje 9 tvrzení na Likertově škále 1-5 a byl administrován výzkumné skupině 194 koučů v USA a Evropě. Vnitřní konzistence dotazníku je vyjádřena koeficientem Cronbachova alfa, který nabývá hodnoty 0.82 což ukazuje vysokou konzistenci a reliabilitu (David, Clutterbuck, Megginson, 2014).

Dotazník „*Goal-focused Coaching Skills Questionnaire*“ ve zkratce (GCSQ) byl vytvořen Grantem a Cavanaghenem (2007). Dotazník měří kompetence koučů včetně oblastí stanovování a dosahování výsledků koučování. Jeho validita a test-retestová reliabilita je dobrá. Skóry GCSQ je nutné odlišovat u profesionálních a neprofesionálních koučů (Grant, Cavanagh, 2007). V případě výzkumného šetření této diplomové práce jsme dotazník administrovali pouze profesionálním koučům, nikoli neprofesionálním. Výzkumná skupina měla v případě výzkumu realizovaném v roce 2007 218 respondentů (68 mužů a 150 žen). Dotazník v původní verzi obsahuje celkem 12 tvrzení, na které má kouč odpovědět na 7 bodové Likertově škále, která se pohybuje od bodu 1, který vyjadřuje naprostý nesouhlas s tvrzením („*naprosto nesouhlasím*“) po bod 7, který vyjadřuje naprostý souhlas s tvrzením („*naprosto souhlasím*“). Dotazník je svou formou sebeposuzovací (viz Příloha č.3 a č.4).

Pro účely tohoto výzkumu byly dotazníky přeloženy metodou zpětného překladu do českého jazyka, upraveny, tak aby všechna tvrzení byla na 5 bodové Likertově škále tak, aby byl kompatibilní s prvním dotazníkem zjišťující postoje koučů k cílům v koučování. Formální stránka dotazníku je přehledná a strukturovaná.

Likertovy škály mají tu výhodu, že nám na stupnici umožňují škálovat odpovědi respondentů. V tomto případě se jednalo o pětibodovou škálu s lichým počtem bodů, to znamená, že bod 3 bychom mohli vnímat jako neutrální – respondent neupřednostňuje ani jeden pól na škále (Walker, 2013).

Dotazník zjišťuje postoje koučů k cílům v koučování a klíčové dovednosti koučů vztahující se k práci s cíli v koučování. Konkrétní tvrzení pokrývají několik oblastí, které se váží k práci s cíli – efektivita koučování, práce s časovým hlediskem, prostředí, důvěra a empatie, struktura koučování, podoba, náročnost a role stanovených cílů, vytváření akčních plánů, analýza situace koučovaného a dosahování výsledků, průběžné informování se o postupu koučovaného k cíli, zpětná vazba. Kompetence se vztahují jmenovitě ke stanovování cílů, vytvoření vztahu s koučovaným, zaměření se na řešení,

řízení koučovacího procesu a přebrání odpovědnosti za proces, dovednost pomoci klientovi v dosažení pro něj smysluplných a hodnotných výsledků.

Pilotní fáze dotazníku

Po přeložení dotazníku následovala pilotáž – pilotní výzkum. V pilotní fázi byla první verze dotazníku administrovaná celkem 3 koučům, kteří byli požádáni o hodnocení jak formální, tak i obsahové podoby dotazníku. Po realizaci pilotáže byl dotazník upraven.

Průvodní dopis pro kouče

Koučové byli osloveni průvodním dopisem k dotazníku tak, aby měli dostupné informace k výzkumu. V oslovení jsem kouče požádala o zapojení se do výzkumu a vyplnění dotazníku, uvedla název diplomové práce a její cíl, informovala jsem o časové náročnosti a o tom, kde budou dostupné výsledky práce (viz Příloha – Průvodní dopis k dotazníku pro kouče).

Administrace dotazníku

K vyplnění dotazníku bylo osloveno 200 profesionálních koučů, přičemž dotazník vyplnilo 68 z nich. Administrace dotazníku po pilotáži proběhla on-line. Důvodem tohoto způsobu administrace bylo zasažení většího počtu respondentů, menší časová náročnost a větší ochota respondentů dotazník vyplnit. Průměrný čas vyplňování dotazníku byl řádově v jednotkách minut.

Ve všech případech se jednalo o anonymní a písemnou formu dotazníku s on-line administrací. Vyjma pilotní administrace. Tuto formu dotazníku jsem zvolila pro jeho důvěrnost, flexibilitu a z důvodu zvýšení otevřenosti respondentů.

11 Metody zpracování dat

Data, která jsem získala dotazníkovou metodou u výzkumného vzorku, jsem měla k dispozici v elektronické podobě. Data jsem kódovala – ke každé otázce a odpovědi v dotazníku jsem přiřadila číselný kód. Následovalo třídění dat. Bylo provedeno třídění dat podle pohlaví, věku, vzdělání, počtu odkoučovaných hodin, certifikace, východiska koučovacího přístupu a jednotlivých tvrzení. Následně jsem data zpracovávala v počítačovém programu Microsoft Excel a statistickém programu SPSS.

Díky zvoleným pětibodovým Likertovým škálám, kde respondenti vyjadřovali stupeň souhlasu nebo nesouhlasu s tvrzeními na škále od 1 do 5, dostáváme sumarizaci výsledků nejenom pro jednotlivé respondenty, ale také pro jednotlivá tvrzení. Máme tak možnost stanovit celkové skóre pro tvrzení, která můžeme dále analyzovat a určit jejich průměr. Data pro přehlednost znázorňuji i graficky pomocí grafů a tabulek.

12 Prezentace výsledků

V této kapitole představuji výsledky z dotazníkového šetření u profesionálních koučů v České republice (N=68). Mým záměrem je uvést ty údaje z výzkumného šetření, které se vztahují k výzkumnému cíli a výzkumným otázkám této práce. Díky administraci sebeposuzovacích dotazníků s pětibodovými Likertovými škálami máme k dispozici kvantitativní číselná data. Získáváme tak výsledky jak pro jednotlivé kouče, kteří dotazník vyplnili, pak i pro jednotlivá tvrzení. Máme tak možnost stanovit celkové skóre pro tvrzení, která můžeme dále analyzovat a určit jejich průměr. Je třeba upozornit, že 5 položek v dotazníku je reverzních (tvrzení č. 9, 11, 17, 19, 21).

Kapitola je členěna do 4 podkapitol – Orientace na cíle v koučování, Porovnání výsledků s výzkumem realizovaným v USA, Kompetence koučů týkající cílů v koučování a Porovnání výsledků podle pohlaví.

Nejprve uvádím četnosti jednotlivých výpovědí koučů podle jednotlivých tvrzení v dotazníku a deskriptivně popisují hodnoty četnosti, průměry a směrodatné odchylky. Dále pokračuji analýzou jednotlivých položek ve vztahu k teorii.

V podkapitole Orientace na cíle v koučování uvádím průměrné hodnoty četnosti jednotlivých odpovědí, vysvětlují dva možné přístupy práce s cíli a vedení koučování (vnější faktory směřování versus vnitřně determinující faktory), uvádím vztah mezi backgroundem kouče (vzdělání, východisko koučovacího přístupu) a celkového skóre orientace na cíle a mezi počtem odkoučovaných hodin a orientací na cíle.

V další podkapitole porovnávám výsledky výzkumného šetření této diplomové práce s výsledky výzkumu realizovaného v USA a Evropě.

Ve třetí podkapitole se zabývám kompetencemi koučů, které se týkají cílů v koučování a uvádím výsledky Analýzy hlavních komponent.

Na závěr této kapitoly uvádím porovnání výsledků podle pohlaví. Výsledky následně shrnuji.

	Tvrzení
1	Cíle stanovuji s klienty na začátku koučování.
2	Na začátku koučování stanovujeme s klientem cíle pro celou naši společnou práci.
3	V následujících sezeních se s klientem vracíme k cílům, které byly stanoveny na začátku.
4	Konec koučování určujeme pomocí odškrtnutí cílů, které byly dosaženy.
5	Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno.
6	S cíli pracuji v průběhu celého procesu koučování.
7	Stanovujeme cíle pro každé koučovací sezení.
8	Cíle hrají hlavní roli v rozhodování se o efektivitě koučování.
9	S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování. (R)
10	Moje koučování je vždy efektivní a pomáhá mým klientům k dosažení stanovených cílů.
11	Zdá se mi, že si někteří mí klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování. (R)
12	Vím, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady.
13	Během koučování záměrně vyjadřuji porozumění klientovým pocitům.
14	Cíle, které si při koučování s klienty stanovíme, jsou vždy náročné, ale dosažitelné.
15	Mí klienti mají na konci každého sezení vždy o něco jasněji v záležitostech, které řeší.
16	Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou pro mé klienty velmi důležité.
17	Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné. (R)
18	Umím klientům skvěle pomoci při vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.
19	Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení. (R)
20	Vždy své klienty žádám, aby mě informovali o svém postupu k cíli.
21	Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta. (R)

Tabulka 1 – Tvrzení 1-21 v dotazníku, * (R) = reverzní položka

Nejprve uvádím četnosti odpovědi koučů (N=68) dle jednotlivých tvrzení na škále 1 - Naprosto nesouhlasím až 5 - Naprosto souhlasím v Tabulce 2 níže.

	1 Naprosto nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Neutrální postoj	4 Spíše souhlasím	5 Naprosto souhlasím
Tvrzení č.1	5	1	4	15	43
2	2	1	0	11	54
3	1	1	6	21	39
4	8	12	26	16	6
5	4	6	9	28	21
6	1	3	10	21	33
7	2	3	10	22	31
8	4	6	20	23	15
9	4	9	25	14	16
10	1	1	13	39	14
11	31	21	8	6	2
12	1	0	1	21	45
13	3	2	5	19	39
14	5	0	13	33	17
15	2	1	7	30	28
16	1	0	7	23	37
17	21	29	9	8	1
18	2	1	8	37	20
19	22	20	18	5	3
20	5	6	18	26	13
21	17	28	12	7	4

Tabulka 2– Četnost odpovědí respondentů dle tvrzení na škále 1-5

Pro přehlednost doplňuji četnosti odpovědí koučů vyjádřené v procentech dle jednotlivých tvrzení v Tabulce č. 3. Jak jsem popisovala v kapitole Metody sběru dat položky 1-9 zjišťují postoje koučů k cílům a jejich orientaci na cíle, kterou lze vyjádřit celkovým skórem. Položky 10-21 mapují kompetence koučů týkající se práce s cíli v koučování.

	1 Naprostο nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Neutrální postoj	4 Spíše souhlasím	5 Naprostο souhlasím
Tvrzení č.1	7,4%	1,5%	5,9%	22,1%	63,2%
2	2,9%	1,5%	0,0%	16,2%	79,4%
3	1,5%	1,5%	8,8%	30,9%	57,4%
4	11,8%	17,6%	38,2%	23,5%	8,8%
5	5,9%	8,8%	13,2%	41,2%	30,9%
6	1,5%	4,4%	14,7%	30,9%	48,5%
7	2,9%	4,4%	14,7%	32,4%	45,6%
8	5,9%	8,8%	29,4%	33,8%	22,1%
9	5,9%	13,2%	36,8%	20,6%	23,5%
10	1,5%	1,5%	1,1%	57,4%	20,6%
11	45,6%	30,9%	11,8%	8,8%	2,9%
12	1,5%	0,0%	1,5%	30,9%	66,2%
13	4,4%	2,9%	7,4%	27,9%	57,4%
14	7,4%	0,0%	19,1%	48,5%	25,0%
15	2,9%	1,5%	10,3%	44,1%	41,2%
16	1,5%	0,0%	10,3%	33,8%	54,4%
17	30,9%	42,6%	13,2%	11,8%	1,5%
18	2,9%	1,5%	11,8%	54,4%	29,4%
19	32,4%	29,4%	26,5%	7,4%	4,4%
20	7,4%	8,8%	26,5%	38,2%	19,1%
21	25,0%	41,2%	17,6%	10,3%	5,9%

Tabulka 3 – Četnost odpovědí respondentů dle tvrzení vyjádřeno v procentech

Podle analýzy položek 1-9 bylo zjištěno, že koučové v naší výzkumné skupině stanovují a pracují s cíli v koučování. 85% dotázaných koučů cíle stanovuje s klienty na začátku koučování, což nám přináší informaci o tom, kdy jsou cíle nastavovány – zda již v prvních setkáních nebo až v průběhu dalších sezení. 96% koučů pak na začátku koučování stanovuje s klientem cíle pro jejich společnou práci. V sezeních, která s klientem následují, se k cílům stanoveným na začátku koučování, vrací 88% z nich. U výzkumné skupiny platí, že většina koučů cíle s klientem nastaví na začátku, a to pro jejich celou spolupráci, v průběhu procesu se k cílům vrací.

Jak koučové určují konec koučování s klientem? Jaké jsou postoje koučů k cílům jako k nástroji, pomocí kterého lze určovat konec koučování? Necelá polovina výzkumného vzorku (38%) zaujalo neutrální postoj k tvrzení: „*Konec koučování určujeme pomocí odškrtávání si cílů, které byly dosaženy.*“ Je možné, že koučové cíle

nevyužívají jako jediný a výhradní nástroj k rozhodování se o tom, zda je vhodné načasování pro ukončení koučování, a proto se na škále nevyhradili. Tento předpoklad potvrzuje postoj k cílům jako něčemu, co nám pomáhá se rozhodnout, zda je koučování správně zaměřeno. S tímto tvrzením souhlasí 72% koučů.

Pokud se podíváme na práci s cíli v koučování z časového hlediska, jak koučové přistupují k práci s cíli v průběhu jednotlivých sezení? Stanovují si cíle s klientem pro každé koučovací sezení nebo jsou vedeni jedním cílem, který stojí v rámci procesu koučování „nad“? 78% dotázaných koučů stanovuje cíle pro každé koučovací sezení. U více než poloviny koučů hrají cíle hlavní roli při rozhodování se o efektivitě koučování. To znamená, že více než polovina koučů se v hodnocení efektivity své práce odvolává na cíle – zda se jich podařilo či nepodařilo dosáhnout.

Jaký mají koučové postoj ke koučování, ve kterém nejsou stanoveny cíle? Vedou s klientem smysluplné rozhovory i bez toho, aniž by stanovovali cíle? 43% koučů s tímto tvrzením souhlasí, třetina koučů pak k tomuto tvrzení zaujala neutrální postoj.

Položky 10-21 se vztahují ke kompetencím týkajících se práce s cíli v koučování – stanovování cílů, vytvoření vztahu s koučovaným, dovednosti zaměřit se na řešení, řídit a být odpovědný za koučovací proces a umět klientovi pomoci v dosažení pro něj hodnotných a smysluplných výsledků.

Podle analýzy položek 10-21 jsme zjistili, že 78% dotázaných koučů svou práci hodnotí jako efektivní a nápomocnou v dosahování stanovených cílů.

Většina koučů (97%) ví, jak vytvořit prostředí, kde se jejich klient cítí uvolněně a nebojí se vyjádřit své nápady. Toto bezpečné prostředí koučové podporují tím, že záměrně vyjadřují porozumění tomu, jak se jejich klienti cítí.

Jaké cíle koučové s klienty stanovují? Tři čtvrtiny koučů souhlasí s tím, že cíle které si v rámci koučování stanovují, jsou náročné, ale dosažitelné. 85% koučů si myslí, že stanovené cíle jsou pro klienty osobně velmi důležité. Koučové se vyhrazují vůči tvrzení, že by cíle, které při koučování stanovují byly nejasné. Většina koučů (84%) se hodnotí jako nápomocných ve vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.

Jak se koučové hodnotí v postoji k zaměření se na řešení v koučování? Většina koučů (85%) souhlasí s tím, že jejich klienti mají na konci každého sezení o něco jasněji v záležitostech, které řeší. 62% koučů nepodporuje tvrzení, že by v rámci koučování

věnovali více času analýze problému, než hledání řešení, což podporuje jejich orientaci na řešení.

Jak se koučové hodnotí v usměrňování a řízení procesu koučování? Více než polovina koučů své klienty žádá o to, aby je v průběhu informovali, jak se jim daří v jejich postupu k cíli a pro více než polovinu koučů není obtížné formulovat a sdělovat klientům jejich případné nedostatky ve výkonnosti.

V rámci analýzy jednotlivých položek v tabulce níže uvádím hodnoty průměru (M) jednotlivých položek (tvrzení 1-21) a směrodatné odchylky (SD) u výzkumného souboru (N=68). Koučové vypovídali pomocí škály: 1-Naprosto souhlasím, 2-Spíše souhlasím, 3-Neutrální postoj, 4-Spíše nesouhlasím, 5-Naprosto nesouhlasím. Čím vyšší je hodnota, tím větší souhlas koučové projevují.

	M	SD
Tvrzení č.1	4,3	1,1
2	4,7	0,8
3	4,4	0,8
4	3	1,1
5	3,8	1,1
6	4,2	0,9
7	4,1	1
8	3,6	1,1
9	2,6	1,2
10	4	0,8
11	4,1	1
12	4,6	0,7
13	4,3	1
14	3,8	1
15	4,2	0,9
16	4,4	0,8
17	3,8	1
18	4,1	0,9
19	3,8	1,1
20	3,5	1,1
21	3,7	1,1

Tabulka 4 – Průměrné hodnoty vypovědi koučů u jednotlivých tvrzení

Na základě průměrných hodnot u jednotlivých tvrzení lze usoudit, že koučové nejvíce souhlasí s tvrzením, že na začátku koučování stanovují s klientem cíle pro celou jejich společnou práci. Vědí, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady. Souhlasí, že se v následujících sezeních s klientem vrací k cílům, které byly stanoveny na začátku a cíle, které si při koučování stanoví, jsou pro jejich klienty velmi důležité.

Reverzní položky v dotazníku

K analýze položek je nutné doplnit, že některé z nich jsou v dotazníku reverzní. Konkrétně se jedná o 5 reverzních položek (tvrzení č. 9, 11, 17, 19, 21).

Původní průměrné hodnoty reverzních položek (tvrzení 9,11,17,19,21) před překlopením jsou uvedeny v Tabulce č. 5 níže:

	M
Tvrzení č.9	3,4
11	3,9
17	2,1
19	2,2
21	2,3

Tabulka 5 – Původní průměrné hodnoty výpovědi koučů u reverzních položek

9. „S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.“
11. „Zdá se mi, že si někteří klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování.“
17. „Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné.“
19. „Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.“
21. „Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení.“

12.1 Orientace na cíle v koučování

Orientaci na cíle (angl. *goal orientation*) jsme zjišťovali pomocí dotazníku „*Coaching Goal Orientation Questionnaire*“ (položky 1-9), jejichž znění uvádím pro přehlednost v tabulce níže.

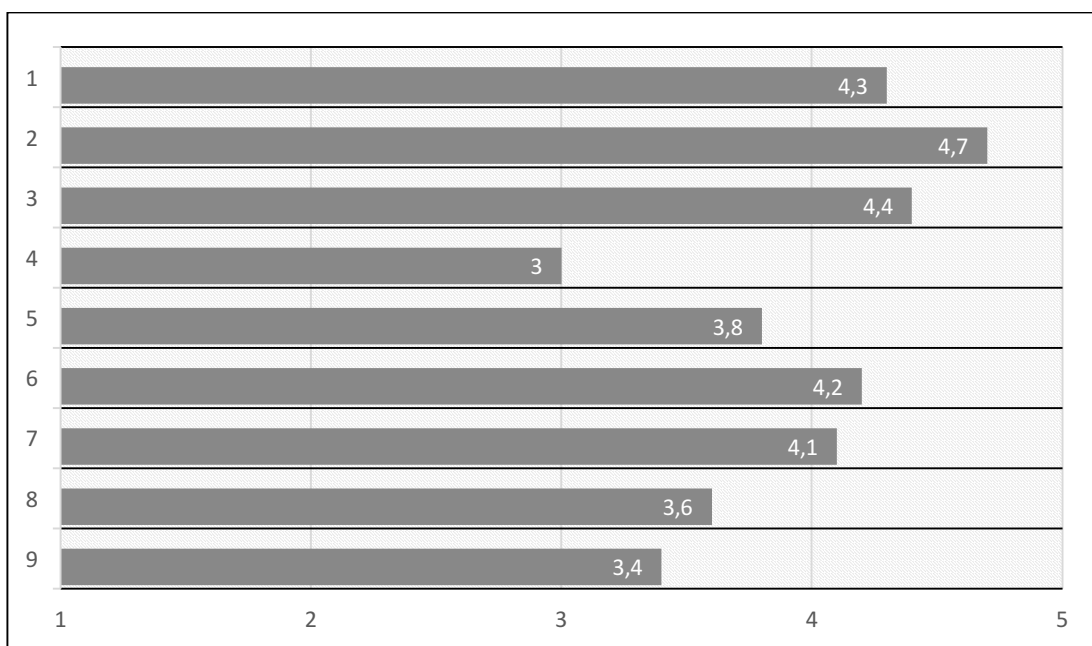
	Tvrzení
1	Cíle stanovuji s klienty na začátku koučování.
2	Na začátku koučování stanovujeme s klientem cíle pro celou naši společnou práci.
3	V následujících sezeních se s klientem vracíme k cílům, které byly stanoveny na začátku.
4	Konec koučování určujeme pomocí odškrtnutí cílů, které byly dosaženy.
5	Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno.
6	S cíli pracuji v průběhu celého procesu koučování.
7	Stanovujeme cíle pro každé koučovací sezení.
8	Cíle hrají hlavní roli v rozhodování se o efektivitě koučování.
9	S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.

Tabulka 6 – Znění jednotlivých tvrzení (položky 1-9)

Tvrzení 1-9 zjišťují postoje koučů k cílům v koučování od prvního sezení s klientem až po závěr jejich spolupráce. Koučové vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu na 5 bodové Likertově škále. Dotazník obsahuje 9 tvrzení. Nejvyšší skóre, které lze v rámci tohoto dotazníku dosáhnout je 45.

V Grafu č. 7 níže uvádím průměrné hodnoty výpovědi koučů k jednotlivým tvrzením. Platí, že čím vyšší průměrná hodnota, tím koučové projeví větší souhlas s daným tvrzením. Tvrzení č. 9 je reverzní a uvádím průměrnou hodnotu po převrácení dat (původní skóre jsem uvedla v Tabulce č. 5 – Původní průměrné hodnoty výpovědi koučů u reverzních položek).

Koučové nejvíce souhlasili s tvrzením, že na začátku koučování stanovují s klientem cíle pro celou jejich společnou práci. K otázce, která se týká určování konce koučování zaujali respondenti neutrální postoj.



Graf 7 – průměr hodnot jednotlivých tvrzení 1-9

Průměrné celkové skóre orientace na cíle může dosáhnout maximální hodnoty 45. Zjistili jsme, že výzkumná skupina profesionálních koučů v České republice (N=68) dosáhla průměrného celkového skóre 34,73. Muži ve výzkumné skupině (N=27) dosáhli průměrného celkového skóre 34,51 a ženy (N=41) dosáhly průměrného celkového skóre 34,87. Celkové průměrné skóre dosažené v dotazníku se mezi skupinou mužů a žen liší o hodnotu 0,36. Hodnotu celkového skóre porovnávám dále s výzkumem v zahraničí (viz Porovnání výsledků výzkumu realizovaného v USA).

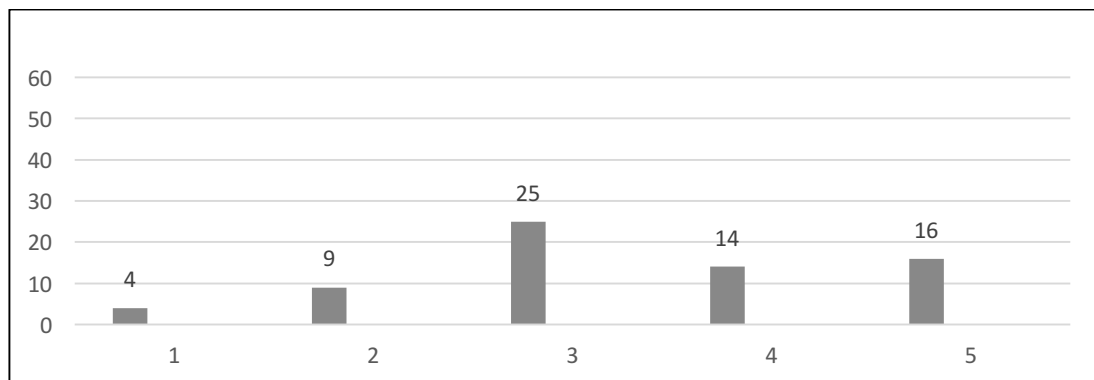
V rámci koučování existuje několik možných přístupů, jak s cíli pracovat. Ty se mohou odlišovat podle několika faktorů. Jedním z nich může být východisko koučovacího přístupu či školy, ze kterého konkrétní kouč čerpá. Můžeme rozlišit dva způsoby, jak s cíli v koučování pracovat.

V prvním případě vedeme koučování podle explicitně formulovaných metod a modelů, které mají jasně stanovený sled kroků a postupů. Jedná se například o formulování SMART cílů. Tento způsob můžeme v koučování označit jako vnější faktor směřování, který nás orientuje, udává nám směr, drží nás v určitých hranicích, které jsou bezpečné a známé. V situaci, kdy se proces koučování rozvine do míst, kde si nejsme jisti, nás tato „forma“ naviguje. Tento způsob vedení koučování tedy drží určitá kostra či lešení, které ho zároveň reguluje.

Ve druhém případě můžeme koučování vést dle aktuálního významu z narativní perspektivy tak, že nemáme explicitně jasné a stanovené cíle a postupy. Tento způsob vedení nevychází z vnější regulace a je v koučování často přirovnáván ke hledání, cestě nebo setkávání se se sebou. V tomto případě můžeme změnit nebo ignorovat cíle ve chvíli, kdy klient vnímá jako osobně významná jiná témata, která s původními cíli nesouvisí. Tento přístup bychom mohli v koučování označit jako vnitřně determinující.

V dotazníku můžeme tyto dva přístupy demonstrovat na otázce: „*S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.*“. Tvzení je z tohoto úhlu pohledu velmi distinktivní. Pokud s tímto výrokem jako kouč nesouhlasím, je pravděpodobné, že v koučování s klientem stanovuji cíle a opírám se spíše o „lešení“, kterým cíle mohou být. V opačném případě, kdy s tímto tvrzením souhlasím, dávám klientovi prostor pro témata i bez stanovených cílů, což nás odkazuje narativní perspektivě. Na grafu níže můžeme vidět, kolik koučů vyjádřilo souhlas, nesouhlas nebo neutrální postoj k tomuto tvrzení. Největší část koučů se v postoji k tomuto tvrzení nevyhranila a zaujala neutrální postoj. 16 koučů s tvrzením naprosto souhlasilo a 14 souhlasilo a v naší úvaze se v tomto tvrzení přibližují spíše druhému způsobu vedení koučování.

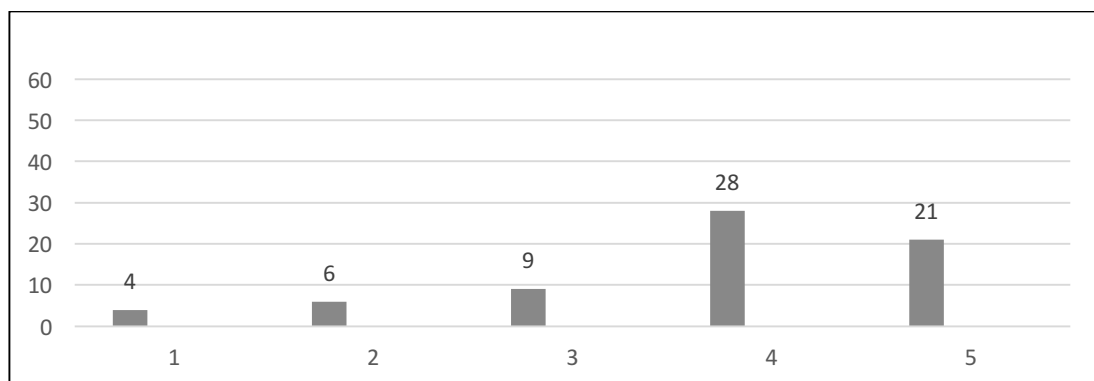
„S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.“



Graf 9 – Četnost odpovědí u tvrzení č. 9

Odlišné přístupy bychom mohli demonstrovat i na dalších otázkách jako např. *"Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno."* S tímto tvrzením zvolilo naprostý souhlas 21 koučů, souhlas 28 koučů, 9 zaujalo neutrální postoj. Většině koučů v naší výzkumné skupině cíle pomáhají v rozhodování se o tom, jestli je koučování s klientem správně zaměřeno.

"Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno."



Graf 10 – Četnost odpovědí u tvrzení č.5

Dále nás zajímá, zda background kouče, který je definován druhem vzděláním souvisí s orientací na cíle. Předpokládáme, že koučové s humanitním vzděláním mají nižší celkovou orientaci na cíle než koučové s ekonomickým a technickým vzděláním. Ze skupiny 68 koučů muselo být v tomto případě 10 koučů vyřazeno, protože uvedlo, že dosáhli více než 1 vzdělání (např. technické a humanitní). Ze vzorku 58 koučů uvedlo humanitní vzdělání 32 z nich, přírodovědné 2, ekonomické 12 a technické 12.

V tabulce č. 7 níže jsou uvedeny průměrné hodnoty pro jednotlivá tvrzení 1-9 a celkové skóre orientace na cíle podle druhu vzdělání respondentů.

Tvrzení	Humanitní	Přírodovědné	Ekonomické	Technické
1	4,3	4,5	4,7	4,2
2	4,6	4,5	4,8	4,6
3	4,4	4,5	4,4	4,2
4	3,2	2	3,1	2,8
5	3,9	4,5	4,3	3,5
6	4,2	5	4,6	3,8
7	3,8	4,5	4,3	4,2
8	3,9	3,5	3,9	2,9
9	2,6	3,5	2,7	2,3
Celkové skóre	35,2	36,5	36,6	32,5

Tabulka 7 – Průměrné hodnoty výpovědi koučů podle vzdělání

Z průměrných hodnot uvedených v tabulce můžeme usoudit, že průměrné hodnoty u jednotlivých tvrzení i u skóre celkové orientace na cíle příliš neliší. Nejvyšší skóre orientace na cíle dosáhli koučové s ekonomickým vzděláním a přírodovědným vzděláním. Naopak nejnižšího skóre orientace na cíle dosáhli respondenti s technickým vzděláním. Náš předpoklad, že koučové s humanitním vzděláním mají nižší celkovou orientaci na cíle oproti koučům s ekonomickým vzděláním se potvrdil. Pokud ale porovnáme humanitní a technické vzdělání, tento předpoklad se nepotvrdil.

Background můžeme definovat nejenom vzděláním, ale také východiskem koučovacího přístupu/školy, které nejvíce odpovídá pojetí koučovacího přístupu konkrétního kouče. Souvisí východisko přístupu s a celkovým skóre orientace na cíle?

	Systemický koučink	Gestalt koučink	Psychodynam. koučink	NLP	Solution focused	Results oriented
Celkové skóre	34	34,25	25	38,6	37	37

Tabulka 8 – průměrné celkové hodnoty orientace na cíle podle východiska koučovacího přístupu

Ze skupiny 68 koučů muselo být v tomto případě vyloučeno 48 koučů, protože označilo více přístupů, ze kterých vychází a nebylo by tak možné kategorie porovnávat vůči sobě. Systemický koučink jako své hlavní východisko uvedlo 6 osob, Gestalt 4 osoby, Psychodynamický 1 osoba, NLP 3 osoby, Solution focused 2 osoby a Results oriented koučink 5 osob. Nejvyšších celkových skóre orientace na cíle dosahují osoby

s východiskem v NLP, Solution focused a Results Oriented koučinku. Nejvyššího průměrného celkového skóre u skupiny koučů, které uvedli pouze jedno východisko koučovacího přístupu (N=20) dosahují koučové s přístupem NLP.

I přes nízké četnosti respondentů v kategoriích jednotlivých východisek lze spekulovat o rozdílech mezi jednotlivými přístupy v práci s cíli v koučování. Jak jsem popisovala v teoretické části práce v Kapitole 5 - *Psychologické přístupy v koučování a práce s cíli*, jednotlivé školy se mezi sebou liší, což může mít dopad i na specifickou oblast cílů.

Můžeme srovnat hodnoty u zástupců Psychodynamického koučinku a Results-oriented koučinku. Psychodynamický způsob koučování se ve svém způsobu práce s klienty zaměřuje i na jejich osobní historii a specifická témata, která se v průběhu sezení opakují, z toho vyplývá, že svou pozornost obrací i směrem do minulosti, nejenom k budoucnu, jak je tomu u převážné většiny ostatních přístupů v koučování. Koučové pracují s nevědomím a propojují jednání klienta se stanovenými cíli.

Oproti tomu Results-oriented koučování se orientuje primárně na cíle, budoucnost a výsledky. Pozornost je soustředěna na stanovení si cílů, určení si následných postupných kroků, akčních plánů a jejich průběžné vyhodnocování, které by mělo vést k žádoucí změně u klienta.

Skóre orientace na cíle u těchto dvou konkrétních přístupů pracujících odlišným způsobem s cíli a jejich úlohou v koučování, se liší tak, jak jsme předpokládali – psychodynamický koučink dosahuje nižšího skóre, jelikož úloha cílů a jejich stanovování v tomto směru není tak klíčová jako např. u Results-oriented koučinku. Nicméně z důvodu velmi nízkých četností nelze tvrdit, že jsou rozdíly statisticky významné a tyto hypotézy by bylo nutné ověřit v dalším výzkumném šetření.

Zajímavé je, že 48 z celkového počtu 68 koučů v dotazníku uvedlo více než 1 východisko přístupu v koučování. To odráží současnou situaci koučování u nás, která je charakteristická svou pluralitou a vnitřní různorodostí přístupů. Skupina profesionálních koučů v České republice je značně heterogenní, jednotliví koučové se mezi sebou liší nejenom v přístupu ke koučování, ale také vzděláním, věkem, zkušenostmi a výcvikem, které je možné získat u různých organizací.

Výsledky výzkumného šetření lze mezinárodně porovnat s výzkumem, který byl realizován v roce 2014 v zahraničí. Porovnání výsledků uvádím v podkapitole níže.

12.2 Porovnání výsledků s výzkumem realizovaným v USA a Evropě

David, Clutterbuck a Megginson v roce 2014 realizovali výzkumné šetření, ve kterém zkoumali orientaci na cíle (angl.. *goal orientation*) u 194 koučů v USA a Evropě pomocí dotazníku „*Coaching Goal Orientation Questionnaire*“ (v našem případě se jedná o tvrzení 1-9 v dotazníku). Bylo zjištěno, že mezi kouči existují odlišnosti v postoji k cílům v koučování, a to v závislosti na regionu, praxi v koučování a vzdělání.

Z výzkumu vyplývá, že z hlediska regionu jsou koučové v USA ve srovnání s evropskými kouči více orientovaní na cíl. Je pravděpodobnější, že koučové v USA začnou koučování stanovením si cílů s koučovaným, budou se k nim v průběhu koučovacích sezení vracet, cíle budou hrát hlavní roli v určování efektivity koučování a jeho konec budou určovat pomocí splněných cílů.

Z hlediska vzdělání jsou více orientovaní na cíl koučové, kteří prošli delším výcvikem. Pro celou výzkumnou skupinu platí, že počet let zkušeností v koučování není závislý na orientaci na cíle. Pro kouče v Evropě ale platí, že čím delší mají praxi v koučování, tím nižších skóre dosahují v orientaci na cíle. Orientace na cíle se snižuje s rostoucími zkušenostmi koučů v Evropě, což se ale neprokázalo u koučů v USA.

Nejvyšší celkové skóre, kterého lze v dotazníku dosáhnout se rovná hodnotě 45 (9 tvrzení, za každé tvrzení maximálně 5 bodů). Koučové v USA dosáhli vyššího celkového průměrného skóre v dotazníku ($N=149$, $M=34,49$, $SD=4,95$) než koučové v Evropě ($N=45$, $M=30,14$, $SD=5,57$) viz Tabulka – Porovnání hodnot celkového průměrného skóre orientace na cíle u koučů v USA, Evropě a České republice níže.

Pokud porovnáme hodnoty průměrného celkového skóre naší výzkumné skupiny koučů v České republice ($N=68$, $M=34,73$, $SD=5,19$) s hodnotami výzkumné skupiny koučů Davida, Clutterbucka a Megginsona (2014) v USA a Evropě, pak koučové v České republice dosahují nejvyššího průměrného celkového skóre ($M=34,73$).

	USA	Evropa	Česká republika
N	149	45	68
M	34,49	30,14	34,73
SD	4,95	5,57	5,19

Tabulka 9 – Porovnání hodnot celkového průměrného skóre orientace na cíle u koučů v USA, Evropě a České republice

Výsledky ukazují, že z hlediska regionu není orientace na cíle mezi kouči jednotná, což ukazuje na geografické rozdíly. Jedním z nabízených vysvětlení, proč se koučové v USA a Evropě v orientaci na cíle liší, je historická tradice a kořeny. Klasický přístup ve stanovování cílů v koučování a teorie Lockeho a Lathama, kterou jsem zmínila v teoretické části práce, byl rozvíjen v USA. Oproti tomu v Evropě byla historicky rozvíjena psychoanalýza a hlubinné přístupy v psychologii, které se zaměřovali spíše na vliv nevědomí než sledování stanovených cílů (David, Clutterbuck, Megginson, 2014). Dalším možným vysvětlením je plošné rozšíření koučování v organizacích v USA, kde se stanovují jasné cíle v rámci firmy, dosahování výsledků a cílů. Tuto hypotézu však naše výzkumné šetření u skupiny koučů v České republice nepotvrdilo, protože z výsledků vyplývá, že koučové v ČR dosáhli v porovnání s kouči v USA a Evropě vyššího průměrného celkového skóre v dotazníku ($M=34,73$). Je otázkou, v jaké míře se liší orientace na cíle mezi kouči v České republice a ostatními státy Evropy. Ve výzkumu Davida a kol. (2014) není blíže specifikováno, z jakých konkrétních zemí Evropy pocházeli koučové z výzkumného vzorku.

Fakt, že zkušenější koučové v Evropě jsou podle výzkumu Davida a kol. (2014) méně orientovaní na cíle ve srovnání se začátečníky, nás může vést k následující úvaze. Pokud jako koučové projdeme výcvikem v koučování, kde se ve většině případů předkládají a učí různé modely a techniky jako je například SMART/GROW, pak se jich ve svých začátcích koučování s klienty držíme jako jakéhosi „lešení“. Tyto modely a metody jsou nám oporou. S přibývajícemi zkušenostmi, počtem odkoučovaných hodin a rozvíjením kompetencí, se těchto modelů nemusíme tak striktně ve své práci držet.

Je ale také možné, že výsledky Davida a kol. (2014) zrcadlí jednotlivé trendy v čase. Struktura a žitá realita výcviků v koučování se liší rok od roku s ohledem na poznatky výzkumů a sdílení tzv. „best practises“ postupů. Zkušenější koučové prošli výcvikem v jiné době, než nováčci. Z tohoto úhlu pohledu je nutné hypotézy ověřit v longitudinálním výzkumu.

Srovnat orientaci na cíle ve vztahu ke zkušenostem a vzdělání mezi skupinou koučů v USA, Evropě a České republice bohužel nemůžeme, protože David a kol. (2014) ve výzkumu zjišťovali počet let zkušeností v koučování a délku výcviku v koučování (méně než 5 týdnů, více než 5 týdnů). V našem výzkumném šetření byl u koučů zjišťován počet odkoučovaných hodin, druh vzdělání a východisko koučovacího přístupu.

Pro zjištění korelace mezi počtem odkoučovaných hodin a jednotlivými tvrzeními, jsem se rozhodla použít Spearmanův korelační koeficient. Stanovila jsem si nulovou hypotézu - Počet odkoučovaných hodin je nezávislý na postojích k cílům v koučování. Podle Spearmanova korelačního koeficientu nebyla zjištěna závislost mezi počtem odkoučovaných hodin a jednotlivými tvrzeními 1-9. Koeficient korelace nebyl shledán významným na hladině významnosti 5%. Hodnoty korelačního koeficientu se pohybují kolem 0, což znamená, že závislost v případě ani jednoho z uvedených tvrzení a počtu odkoučovaných hodin není významná.

	Korelační koeficient	Směrodatná odchylka
Tvrzení 1	-0,146	0,236
Tvrzení 2	-0,079	0,524
Tvrzení 3	-0,030	0,811
Tvrzení 4	0,028	0,822
Tvrzení 5	-0,042	0,736
Tvrzení 6	0,050	0,683
Tvrzení 7	-0,037	0,765
Tvrzení 8	-0,022	0,856
Tvrzení 9	0,057	0,647

Tabulka 10 – Korelace počet odkoučovaných hodin a tvrzení 1-9

Je otázkou, jak správně definovat kouče, který je „zkušený“ a „nezkušený“. V případě našeho výzkumu jsme se rozhodli použít rozdělení ICF podle počtu odkoučovaných hodin, který jasněji vyjadřuje, kolik kouč odkoučoval hodin oproti tomu, pokud bychom se zeptali na počet let zkušeností – je možné, že někdo koučuje 5 let, ale celkem odkoučoval méně hodin, než kouč, který se koučování věnuje kratší dobu, ale intenzivněji.

Zároveň je nutné zdůraznit, že v naší výzkumné skupině profesionálních koučů má 0-100 hodin odkoučováno 14 z nich, 31 respondentů odkoučovalo 101-750 hodin, 19 koučů 751-2500 hodin a 4 respondenti 2501 a více hodin. Je možné, že zvolené kategorie mají moc velký rozptyl na to, aby bylo možné citlivěji postihnout vztah mezi celkovým skóre orientace na cíle a počtem odkoučovaných hodin.

Počet odkoučovaných hodin	N	Průměrné celkové skóre
0-100 hodin	14	35,85
101-750 hodin	31	34,12
751-2500 hodin	19	35
2501 hodin a více	4	34,25

Tabulka 11 – Počet odkoučovaných hodin a celkové průměrné skóre orientace na cíle

Pokud porovnáme celkové průměrné skóre orientace na cíle podle jednotlivých kategorií, nezachycujeme zde trend, kde by hodnota klesala nebo vzrůstala jedním směrem. Skupina nejména zkušených koučů (N=14) s počtem 0-100 odkoučovaných hodin dosahuje průměrného celkového skóre 35,85, což ukazuje na vyšší orientaci na cíle oproti skupině zkušenějších kolegů s počtem odkoučovaných hodin 101-750. Tento trend však nepokračuje dále, protože třetí skupina respondentů s počtem 751-2500 hodin dosahuje vyššího skóre než druhá skupina.

Hypotéza, že s počtem odkoučovaných hodin klesá orientace na cíle v koučování se v případě našeho výzkumného šetření nepotvrdila.

V další podkapitole se věnuji Kompetencím koučů, které se týkají cílů v koučování a v dotazníku je pokrývají položky 10-21.

12.3 Kompetence koučů vztahující se k práci s cíli

Kompetence a dovednosti koučů jsou ve výzkumech zřídka měřeny. V odborné literatuře a výzkumech se setkáváme s protichůdnými stanovisky k odbornosti, formálnímu vzdělání a kompetencím koučů. Jak jsem uváděla v podkapitole Klíčové dovednosti a kompetence kouče, profesní organizace koučů v České republice (EMCC Czech, ICF ČR, ČAKO) definují své vlastní kompetence koučů. V případě EMCC Czech a ICF ČR pak mluvíme o tzv. kompetenčních modelech koučů.

Pro měření kompetencí koučů vztahujících se specificky k cílům v koučování jsme zvolili dotazník „*Goal-focused Coaching Skills Questionnaire*“ (zkr. GCSQ), který obsahuje 12 tvrzení (v našem dotazníku se jedná o tvrzení č. 10-21). Díky nástroji pro měření kompetencí koučů můžeme zjistit, v jaké míře souhlasí či nesouhlasí s jednotlivými tvrzeními zjišťující kompetence.

Dotazník mapuje 5 kompetencí koučů, které identifikovali Grant a Cavanagh (2007) s oporou v odborné literatuře a empirických výzkumech. Za prvé jsou jimi dovednosti týkající se stanovování cílů s koučovaným, které jsou realistické, jasné a náročné. Druhá dovednost se vztahuje k vytvoření pevného pracovního vztahu mezi koučem a koučovaným, který je charakterizován jako bezpečný. Třetí klíčovou dovedností je zaměření se na řešení, které pomáhá koučovanému k získání vhledu a obrací ho k budoucnosti. Čtvrtou dovedností je dovednost přijmout odpovědnost za koučovací proces, což obnáší informovanost o tom, jak klient postupuje k cíli a jak se mu daří plnit akční plány. Pátou dovedností je umět pomoci klientovi na cestě k dosažení výsledků a cílů, které jsou pro něj hodnotné a smysluplné.

Kompetence	Název	Zkratka
1	Goal setting	G
2	Working Alliance	WA
3	Solution-focused	SF
4	Managing process and accountability	MPA
5	Outcomes of coaching	O

Tabulka 12 – Názvy a zkratky 5 kompetencí v dotazníku GCSQ

V původním dotazníku (Grant, Cavanagh, 2007) jsou popsány kompetence (zkr. G, WA, SF, MP, O) syceny jednotlivými položkami, které uvádím v tabulce níže. Koučové se hodnotí na škále u uvedených dvanácti tvrzení. V tabulce můžeme vidět, které položky sytí které kompetence. Kompetenci WA, SF, MP a O sytí dvě položky. Kompetence G je sycena 4 položkami.

Kompetence	Položka
O1	Moje koučování je vždy efektivní a pomáhá mým klientům k dosažení stanovených cílů.
O2	Zdá se mi, že si někteří mí klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování. (R)
WA1	Vím, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady.
WA2	Během koučování záměrně vyjadřuji porozumění klientovým pocitům.
G1	Cíle, které si při koučování s klienty stanovíme, jsou vždy náročné, ale dosažitelné.
SF1	Mí klienti mají na konci každého sezení vždy o něco jasněji v záležitostech, které řeší.
G2	Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou pro mé klienty velmi důležité.
G3	Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné. (R)
G4	Umím klientům skvěle pomoci při vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.
SF2	Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení. (R)
MP1	Vždy své klienty žádám, aby mě informovali o svém postupu k cíli.
MP2	Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta. (R)

Tabulka 13 – Jednotlivé položky v dotazníku a názvy kompetencí, * (R) = reverzní položka

Jelikož nebyl dotazník GCSQ adaptován na české prostředí, je vhodné u tohoto nástroje pomocí Analýzy hlavních komponent ověřit, zda i v našem případě se budou položky shlukovat do 5 faktorů. Pro tento účel byla zvolena metoda Analýzy hlavních komponent (PCA-Principal Component Analysis), která nám umožňuje popsat vztahy mezi proměnnými a identifikovat shluky v datech. U výzkumné skupiny 68 koučů v České republice (N=68) jsou uvedeny hodnoty průměru a směrodatné odchylky pro jednotlivé položky na pětibodové škále v dotazníku níže. Čím vyšší je hodnota, tím více koučové s tvrzením souhlasí.

Položka	M	SD	N
O1	3,97	0,772	68
O2	4,09	1,061	68
WA1	4,60	0,672	68
WA2	4,29	1,037	68
G1	3,84	1,045	68
SF1	4,19	0,902	68
G2	4,41	0,777	68
G3	3,82	1,078	68
G4	4,06	0,862	68
SF2	3,78	1,118	68
MP1	3,53	1,126	68
MP2	3,68	1,139	68

Tabulka 14 – Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky u výpovědi koučů (tvrzení 10-21)

Největší souhlas koučové projevili s tvrzením, že vědí, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady. Naopak nejmenší souhlas koučové projevili s tvrzením, že vždy své klienty žádají, aby je informovali o svém postupu k cíli. Směrodatné odchylky ukazují, nakolik se koučové v souhlasu s jednotlivými tvrzeními shodují nebo naopak rozcházejí. Největší shodu pozorujeme u tvrzení, které se týká vytvoření prostředí a efektivity koučování, nejmenší shodu pak u tvrzení týkající se sdělování nedostatků ve výkonnosti klienta a žádání o informace, jak klient k cíli postupuje.

Jednotlivé proměnné (tvrzení) jsou sestaveny do následující korelační matice. V řádcích a ve sloupcích matice vidíme jednotlivé proměnné (položky v dotazníku č. 10-21). Korelační matice obsahuje na diagonále číslo 1 a ukazuje korelace mezi jednotlivými tvrzeními v dotazníku, které se vztahují ke kompetencím koučů.

Correlation Matrix												
	O1	O2	WA1	WA2	G1	SF1	G2	G3	G4	SF2	MP1	MP2
O1	1	0,149	0,581	0,067	0,308	0,458	0,443	0,173	0,586	0,286	0,276	0,447
O2		1	0,615	0,071	0,094	0,122	0,408	0,249	0,157	0,180	0,260	0,135
WA1			1	0,256	0,353	0,349	0,518	0,087	0,427	0,438	0,361	0,395
WA2				1	0,471	0,274	0,218	-0,246	0,147	0,121	0,299	0,031
G1					1	0,445	0,249	0,001	0,077	0,301	0,226	0,156
SF1						1	0,397	0,020	0,446	0,161	0,178	0,366
G2							1	0,141	0,431	0,364	0,293	0,119
G3								1	0,092	0,079	0,078	0,111
G4									1	0,060	0,229	0,278
SF2										1	0,023	0,119
MP1											1	0,054
MP2												1

Tabulka 15 – Korelační matice proměnných

Podle hodnot v následující Tabulce 16 - Component matrix můžeme rozhodnout, že položky jsou syceny 5 faktory stejně jako v původní verzi dotazníku. Faktor 1 odpovídá kompetenci vytvoření pracovního vztahu (zkr. WA), Faktor 2 stanovování cílů (zkr. G), Faktor 3 výsledků koučování (zkr. O), Faktor 4 zaměření se na řešení (SF) a Faktor 5 řízení procesu a převzetí zodpovědnosti za koučovací proces (zkr. MP).

Component Matrix					
	Component				
	1	2	3	4	5
O1	0,833	0,110	0,219	0,054	-0,143
O2	0,754	0,191	-0,351	0,022	-0,038
WA1	0,709	0,079	0,215	-0,053	-0,279
WA2	0,654	-0,199	-0,395	0,022	0,121
G1	0,626	0,167	-0,391	-0,354	-0,284
SF1	0,536	-0,529	0,048	0,287	0,414
G2	0,481	0,209	-0,476	0,186	0,197
G3	0,386	-0,741	0,144	-0,141	0,055
G4	0,179	0,639	0,154	0,051	0,590
SF2	0,500	0,328	0,581	-0,119	-0,030
MP1	0,459	-0,016	0,286	0,682	-0,219
MP2	0,470	-0,145	0,280	-0,573	0,247

Tabulka 16 – Component Matrix, Metoda Extrakce: Analýza hlavních komponent

12.4 Porovnání výsledků podle pohlaví

Protože jsou dotazníky přejaty ze zahraničí a nebyly testovány na české populaci, rozhodla jsem se pro doplnění výzkumu, zda existují rozdíly mezi muži a ženami v koučování ve vztahu k jednotlivým tvrzením v dotazníku (1-9 a 10-21). Použila jsem neparametrický test Mann-Whitney U-test. Testovala jsme dva nezávislé výběry (skupinu mužů a žen viz Charakteristika výzkumného vzorku podle pohlaví).

Podle výsledných hodnot uvedených v tabulce se statistická významnost rozdílů mezi pohlavími prokázala jen v případě tvrzení 9 („*S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.*“), protože hodnota směrodatné odchylky 0,012 je menší než 0,05. V případě tohoto tvrzení můžeme konstatovat, že byl shledán významný statistický rozdíl mezi pohlavími u položky č. 9.

	1	2	3	4	5
Mann-Whitney U-test	491,5	541,5	528	470,5	517
Z	-0,906	-0,214	-0,362	-1,083	-0,483
Sig.	0,365	0,831	0,718	0,279	0,629

	6	7	8	9
Mann-Whitney U-test	474,5	483	414	362
Z	-1,076	-0,944	-1,82	-2,50
Sig.	0,282	0,345	0,069	0,012

Tabulka 17 – Rozdíly mezi pohlavími ve vztahu k jednotlivým tvrzením 1-9

Podle výsledných hodnot uvedených v tabulce pro tvrzení 10-21 se statistická významnost rozdílů mezi pohlavími prokázala jen v případě tvrzení 21 („*Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.*“), protože hodnota standardní odchylky 0,022 je menší než 0,05. Za těchto okolností můžeme konstatovat, že byl shledán významný statistický rozdíl mezi pohlavími.

	10	11	12	13	14	15
Mann-Whitney U-test	480	550,5	485	511	489	446
Z	-1,033	-0,040	-1,041	-0,596	-0,870	-1,467
Sig.	0,302	0,969	0,298	0,551	0,384	0,142

	16	17	18	19	20	21
Mann-Whitney U-test	515,5	507,5	451,5	488	411,5	379
Z	-0,534	-0,608	-1,419	-0,855	-1,858	-2,288
Sig.	0,593	0,543	0,156	0,393	0,063	0,022

Tabulka 18 – Rozdíly mezi pohlavími ve vztahu k jednotlivým tvrzením 10-21

12.5 Shrnutí výsledků

Podle analýzy výpovědí respondentů u položek 1-9 jsme zjistili, že většina koučů v naší výzkumné skupině se svými klienty stanovuje cíle na začátku koučování, a to pro jejich celou spolupráci a v průběhu koučování se k původním cílům vrací. U více než poloviny koučů hrají cíle hlavní roli při rozhodování se o efektivitě koučování.

Podle analýzy výpovědí respondentů u položek 10-21, které zjišťují kompetence týkající se práce s cíli v koučování – stanovování cílů, vytvoření vztahu s koučovaným, dovednosti zaměřit se na řešení, řídit a být odpovědný za koučovací proces a umět klientovi pomoci v dosažení pro něj hodnotných a smysluplných výsledků, jsme zjistili následující. Většina koučů svou práci hodnotí jako efektivní a nápomocnou v dosahování stanovených cílů, ví, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně. Co se týče podoby stanovených cílů, většina koučů souhlasí s tím, že cíle které si v rámci koučování stanovují, jsou náročné, dosažitelné a pro klienty důležité, zároveň koučové vyjádřili souhlas s tvrzením, že umí pomoci klientům ve vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů. V otázkách ptajících se po zaměření se na řešení většinová část koučů souhlasí s tím, že jejich klienti mají na konci každého sezení o něco jasněji v záležitostech, které řeší a spíše než analýze problému, se věnují hledání řešení, což podporuje jejich orientaci na řešení. Více než polovina koučů své klienty žádá o to, aby je v průběhu informovali, jak se jim daří v jejich postupu k cíli a pro více než polovinu

koučů není obtížné formulovat a sdělovat klientům jejich případné nedostatky ve výkonnosti.

Ve výzkumném šetření se potvrdil náš předpoklad, že koučové stanovují cíle v koučování.

Co se týče celkové orientace na cíle, koučové v naší výzkumné skupině dosáhli v dotazníku průměrného celkového skóre orientace na cíle hodnoty 34,73. Muži ve výzkumné skupině (N=27) dosáhli průměrného celkového skóre 34,51 a ženy (N=41) dosáhly průměrného celkového skóre 34,87. Celkové průměrné skóre dosažené v dotazníku se mezi skupinou mužů a žen liší o 0,36.

V mezinárodním porovnání hodnot s hodnotami výzkumné skupiny koučů Davida, Clutterbucka a Megginsona (2014) v USA a Evropě, koučové v České republice dosahují nejvyššího průměrného celkového skóre a dá se konstatovat, že jejich orientace na cíle v koučování je vyšší než u koučů v USA a Evropě. Náš předpoklad, že celkové skóre orientace na cíle je u koučů v USA vyšší než v České republice se nepotvrdil.

Zajímalo nás, zda background kouče, který je definován druhem vzděláním souvisí s orientací na cíle. Předpokládali jsme, že koučové s humanitním vzděláním mají nižší celkovou orientaci na cíle než koučové s ekonomickým vzděláním a technickým vzděláním. Náš předpoklad, že koučové s humanitním vzděláním mají nižší celkovou orientaci na cíle oproti koučům s ekonomickým vzděláním se potvrdil. Pokud ale porovnáme humanitní a technické vzdělání, tento předpoklad se nepotvrdil.

Pomocí Analýzy hlavních komponent bylo ověřeno, že se položky v dotazníku GCSQ shlukují do pěti faktorů.

Pro doplnění výzkumu byly zjišťovány rozdíly mezi muži a ženami v koučování ve vztahu k jednotlivým tvrzením v dotazníku (1-9 a 10-21). Podle výsledných hodnot uvedených v tabulce se statistická významnost rozdílů mezi pohlavími prokázala jen v případě tvrzení „*S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.*“ a položky 21 „*Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.*“.

13 Diskuse

Téma cílů v koučování je spojeno s mnoha otázkami, na které z dosud realizovaných výzkumů a získaných poznatků neznáme jednoznačnou odpověď. Tato oblast není v empirických výzkumech pečlivě prozkoumána. Můžeme se ptát, jak s cíli správně a citlivě pracovat v souladu s hodnotami koučovaného, jak a kdy cíle vhodně stanovovat a nastavovat, jak se cílů v koučování pevně držet, případně, kdy je opouštět tak, aby koučování našemu klientovi pomohlo, podle čeho určit konec koučování a jak vyhodnocovat jeho výsledky a dopady z dlouhodobého hlediska. Je otázkou, jaký vliv mají cíle na výslednou efektivitu koučování? Jaký význam mu přiřkládají koučové a klienti? Cíle obecně a důraz, který se na ně klade, jsou jedním z aspektů odlišujících tuto metodu rozvoje od ostatních.

K problematice koučování v České republice není dostupné dostatečné množství odborných literárních zdrojů a výzkumů. Téma je do jisté míry popularizováno. Nacházíme velké množství zdrojů určených pro laickou veřejnost. Při studiu odborné literatury se můžeme setkat s tématem koučování ve sportu, které ale není předmětem této diplomové práce. Z těchto důvodů byl v teoretické části diplomové práce nutný citlivý výběr relevantních zdrojů, a to převážně ze zahraničí. Tato fakta mohou přinášet možná zkreslení vyplývající z interkulturních rozdílů.

V odborné literatuře a výzkumech nacházíme dva hlavní přístupy, které se ke stanovování a práci s cíli v koučování staví do jisté míry protichůdně. Klasický přístup ke stanovování cílů dává cíle do souvislosti s výkonem a reprezentuje ho například Locke a Latham (2002). Výzkumy v tomto směru naznačují, že specifické a náročné cíle v koučování mohou být pro klienty užitečné a mohou vést ke zlepšení úrovně výkonnosti.

Jiný pohled na práci s cíli v koučování nabízí Stelter (2009) nebo Jinks a Dexter (2012). Stelter zdůrazňuje nutnost citlivé práce s cíli a zamyšlení se nad způsobem, jakým s nimi zacházíme. Podporuje narativní perspektivu v koučování a budování prostoru pro vyprávění příběhu, ve kterém můžeme nahlédnout postoje, hodnoty a způsob myšlení klienta. Odvrací se od zaměření se na výkon k prožívání smysluplnosti a hodnot. Doporučuje soustředit se na obecné cíle, podporovat komunikaci a spolupráci.

Další autoři rozšiřují pohled o sociální perspektivu a zabývají se otázkou, proč je v naší společnosti tak velký tlak na stanovování cílů a jejich dosahování? Jinks a Dexter (2012) upozorňují na disonanci mezi principy, podstatou koučování a koučováním

v praxi, které v některých případech využívá zjednodušující modely a techniky. Naopak mluví o cílech, které jsou jemné, rafinované a v souladu s hodnotami a preferencemi klienta. Prosazují takový přístup, kdy mají koučové čas a prostor se s klienty zastavit a reflektovat situaci, což jde proti rigidnímu a automatizovanému postupu stanovování cílů.

Převážná část autorů cíle vykládá a popisuje jako neodmyslitelnou součást koučování. Na druhé straně cíle mohou vést k řadě potenciálně negativním důsledkům. Jsou jimi například nepřiměřené riskování, omezené a zúžené zaměření témat v koučování a nejednoznačné situace ústící v etická dilemata (David, Clutterbuck, Megginson, 2014). Tato dalo by se říci „odvrácená“ strana práce s cíli a jejich podobou v koučování nás přivádí k zamyšlení se.

O cílech lze uvažovat nejenom v kontextu jejich možných kladů a záporů, ale také v souvislosti s vnitřní a vnější motivací klienta. Přijímá koučovaný stanovené cíle za své? Vycházejí cíle z přání a hodnot samotného klienta, nebo jsou stanoveny třetí stranou, jak můžeme v některých případech pozorovat ve firemním prostředí? Co motivuje konkrétního klienta a dodává mu energii na jeho cestě za cílem? Obecně můžeme být motivováni jak podněty z vnitřního, tak vnějšího prostředí (Horská, 2009). Cíle nás mohou na jedné straně motivovat, ale na druhé straně i omezovat. V tom, co nás motivuje, se můžeme výrazně lišit. Pro kouče je významné, aby v tomto ohledu dokázali rozpoznat, co motivuje konkrétního klienta, vyjádřit mu podporu, a v návaznosti na to uměli být flexibilní ve způsobu práce s cíli. V našem postoji, jak vysoké či nízké cíle si stanovujeme, nás ovlivňují nejenom naše motivy, ale také naše očekávání, míra self-efficacy a locus of control (těžiště kontroly). Je klient přesvědčen o tom, že výsledek koučování závisí na něm a je charakterizován interním locus of control? Nebo je klient přesvědčen o tom, že průběh i výsledek koučování bude záviset na vnějších vlivech, vyřeší se tedy buď samovolně nebo někým jiným?

Můžeme se zamyslet nad otázkou, zda je aktuální situace a žitá realita v České republice taková, že jsou cíle v dostupných výcvicích předkládány a vyučovány jako hlavní nástroj a princip koučování, který je kouči následně bezvýhradně přijímán a aplikován v práci s klienty, nebo se koučové nad jejich podobou a formou v průběhu koučování zamýšlí i kriticky?

Zjistit, jaké jsou postoje profesionálních koučů v České republice k cílům v koučování a jaká je jejich celková orientace na cíle bylo hlavním cílem empirické části

diplomové práce. Dle výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina koučů ve výzkumné skupině se svými klienty stanovuje cíle v koučování, a to pro jejich společnou práci, k cílům se pak v průběhu procesu koučování vrací a cíle koučům pomáhají rozhodnout se, zda je koučování správně zaměřeno. Cíle hrají roli v rozhodování se o efektivitě koučování. Na druhé straně většina koučů souhlasila, že se svými klienty vedou smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů v koučování. Uvedená zjištění tak zahrnují oba přístupy, které jsou popisovány v odborné literatuře.

Díky realizovanému výzkumnému šetření jsme získali přehled o současné situaci v koučování v České republice, konkrétně, jaké postoje mají profesionální koučové v našem prostředí ke stanovování cílů v koučování a jaká je jejich celková orientace na cíle. Tyto údaje jsme pro české kouče před realizací tohoto výzkumu neměli, protože v našich podmínkách neproběhl výzkum na podobné téma. Získali jsme přehled nejenom o tom, zda koučové s danými tvrzeními souhlasí či nesouhlasí, ale také informace o výzkumné skupině z hlediska jejího složení a charakteristik - pohlaví, věku, druhu vzdělání, výcviku v koučování a východisku přístupu. Ukázalo se, že skupina profesionálních koučů v České republice je do značné míry heterogenní. Tuto situaci odráží fakt, že 48 koučů z celkového počtu 68 koučů v dotazníku uvedlo více než jedno hlavní východisko přístupu v koučování. To zrcadlí současnou situaci koučování u nás, která není jednotná. Profesně se koučování věnují osoby s různorodým backgroundem a přístupem. Psychologické přístupy v koučování se mezi sebou liší nejenom v přístupu ke stanovování a práci s cíli, ale i v dalších aspektech. Obecně koučování vychází z nedirektivních principů a obrací nás k budoucnosti. V některých směrech je kladen větší důraz na popis, stanovení a přibližování se k cílům (GROW model, Results-oriented koučování), jinde je centrální bezvýhradní akceptace a prožívání klienta (Humanistický přístup). Nejenom, že existuje mnoho východisek a škol, ze kterých může kouč ve své práci vycházet, ale jednotlivé přístupy se i do jisté míry prolínají, a tak v některých případech není jednoduché jednoznačně určit vyhraněný přístup či východisko konkrétního kouče. V realizovaném výzkumném šetření v této souvislosti nešlo jednostranně rozhodnout, zda se orientace na cíle liší v závislosti na konkrétním východisku. Každý přístup a škola v koučování má své místo. Každý klient má možnost zvolit si kouče s ohledem na téma, oblast, které se chce v koučování věnovat, a také si může vybrat, jaký přístup mu nejvíce vyhovuje. To nemusí být ale v některých případech

jednoduché, a to zejména pro klienta, který se v jednotlivých přístupech a rozdílech mezi nimi neorientuje.

Díky proběhlému výzkumu Davida a kol. v roce 2014 v USA a Evropě bylo možné výsledky mezinárodně porovnat. Skupina koučů v USA dosáhla vyššího celkového skóre v orientaci na cíle ve srovnání se skupinou koučů v Evropě. Tento výsledek byl autory podpořen úvahou o možné souvislosti tradice psychoanalýzy a hlubinných přístupů na území Evropy versus tradici klasického přístupu ke stanovování cílů v USA reprezentovaného především Lockem a Lathamem (2002). V porovnání celkových skóre u skupiny koučů v ČR, USA a Evropy však čeští koučové dosáhli nejvyšších hodnot. Z toho vyplývá, že jsou ve srovnání se zahraničními kolegy více orientovaní na cíle. Úvahu Davida a kol. (2014) o možném vlivu psychoanalýzy versus klasického přístupu tímto náš výzkum nepotvrzuje, a vyvstávají další otázky pro budoucí výzkum. Mezinárodní porovnání výsledků může ukazovat na vliv kulturních rozdílů v koučování. Z tohoto pohledu je zajímavé reflektovat, že se úroveň orientace na cíle u koučů v USA, Evropě, a specificky v České republice liší.

David a kol. (2014) dále zjistili, že zkušenější koučové v Evropě jsou méně orientovaní na cíle oproti jejich méně zkušeným kolegům. Tato hypotéza se v našem výzkumu nepotvrdila. Tento výsledek mohl ovlivnit fakt, že v našem případě jsme zkušenosti koučů definovali počtem odkoučovaných hodin, a to do 4 kategorií podle ICF. V zahraničním výzkumu byla výzkumná skupina rozdělena do skupin podle délky výcviku v koučování (trvajících v délce do 5 týdnů a více než 5 týdnů).

V další části výzkumného šetření jsem se věnovala mapování oblasti kompetencí koučů. Jak koučové posuzují své kompetence, které se vztahují k práci s cíli v koučování v celém jeho průběhu?

Kompetence v dotazníku se týkaly stanovování cílů s koučovaným, vytvoření pracovního spojení s klientem, zaměření se na řešení, přijímání odpovědnosti za koučovací proces a umění pomoci klientovi na cestě k dosažení žádoucích výsledků a stanovených cílů. Pomocí analýzy hlavních komponent jsme ověřili, že i v našem případě se položky shlukly do 5 faktorů kompetencí. Podle analýzy výpovědí respondentů většina koučů svou práci hodnotí jako efektivní a nápomocnou v dosahování stanovených cílů, ví, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně, cíle, které si stanovují hodnotí jako náročné, ale dosažitelné a ví, jak klientům pomoci ve vytváření jasných,

jednoduchých a dosažitelných akčních plánů. To, že koučové v převážné většině s uvedenými tvrzeními souhlasili ve směru podpoření svých kompetencí je do jisté míry ovlivněno i sociální desirabilitou. Je náročné, především pro naši identitu jako kouče, poukázat na naše možné slabiny a nedostatky. V tomto směru by bylo na místě podpořit mapování kompetencí i dalšími nástroji, které navrhuji níže a zahrnout do nich i stranu klienta.

Z toho důvodu, že dotazníky byly přejaty ze zahraničí, byl výzkum doplněn o ověření hypotézy, zda existují rozdíly mezi muži a ženami v koučování, a to ve vztahu k jednotlivým tvrzením v dotazníku. Statistická významnost rozdílů mezi skupinou mužů a žen ve výzkumné skupině se ukázala významná jen u dvou tvrzení z celkového počtu 21 položek.

Ráda bych upozornila na limity výzkumného šetření týkající se zvolené výzkumné metody i výzkumného vzorku. Tyto limity, které bych ráda reflektovala, se ukázaly v průběhu sběru a vyhodnocování dat.

Jako limitující vnímám dostupnost metod zjišťujících orientaci na cíle v koučování a postoje k cílům v koučování z perspektivy koučů. V tomto ohledu máme k dispozici nástroje, které jsme se pro výzkumnou část rozhodli použít, nicméně tyto metody nebyly standardizovány na české populaci.

Respondenti měli v administrovaném dotazníku u položek č. 3 až 6 možnost zvolit z více možností, přičemž bylo možné označit i více možností současně. Konkrétně se jednalo například o druh vzdělání nebo hlavní východisko přístupu/školy přístupu v koučování. Pokud by koučové mohli v dotazníku zvolit pouze jednu možnost, tedy jejich hlavní východisko v koučování, bylo by možné porovnat jednotlivé skupiny přístupů s dalšími proměnnými a získat tak komplexnější přehled o tom, zda orientace na cíle významně souvisí s konkrétním východiskem.

Dalším limitujícím faktorem, který mohl vést ke zkreslení výsledků, je překlad dotazníku, který byl administrován, a to z původní verze v anglickém jazyce do přejaté verze v českém jazyce. Dotazníky nebyly standardizovány na české populaci, což také mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Z důvodu toho, že jsou dotazníky svou formou sebeposuzovací, by bylo vhodné výzkum rozšířit i o metody, které měří tendenci respondenta k souhlasu/nesouhlasu. Míra sebereflexe a schopnost posoudit sám sebe jsou dalším faktory, o kterých je třeba uvažovat jako o možných vlivech na výsledná data.

Každý z nás má individuální citlivost a míru objektivitu ve vztahu k hodnocení sám sebe. V budoucím výzkumu by bylo možné k dotazníku zařadit další nástroj, který by míru sebeposuzování zjišťoval.

Výzkumný vzorek koučů nebyl zvolen náhodně. Pro zvýšení reliability výzkumu byli přímo osloveni profesionální koučové v ČR, tedy ti, kteří absolvovali akreditovaný výcvik v koučování. Tím jsme vyloučili možnost, že by dotazník vyplnil kouč, který výcvikem neprošel. Na druhé straně jsme tak přišli o možnost srovnat úroveň orientace na cíle u skupiny profesionálních a neprofesionálních koučů. Je nutné zdůraznit, že koučování zažívá obrovský rozmach u nás i ve světě. S tím souvisí fakt, že je to velmi rychle se rozvíjející metoda rozvoje, které se věnuje čím dál více osob, a to jak profesionálů, tak neprofesionálů. Jaké je rozlišovací kritérium toho, kdo je a kdo není profesionál? Jsou jimi absolvovaný akreditovaný výcvik v koučování, vzdělání, praxe nebo počet odkoučovaných hodin?

Výzkum může být zkreslen i nerovnoměrným zastoupením jednotlivých východisek koučovacích přístupů, které koučové uvedli. Je otázkou, zda toto zastoupení reflektuje současnou situaci koučů v České republice, protože koučování je silně ovlivněno trendy a historicky dominovaly odlišné přístupy. Navíc se aktuálně rozvíjejí nové přístupy v koučování, které se dále vnitřně diferencují – například existuje Solution focused koučink a Solution focused koučink se zaměřením na emoce atd.

Mnoho odborníků upozorňuje na nutnost pokračování a rozšiřování výzkumů v této oblasti, které by pomohly v ustanovení pevné základny postavené na odborných poznatcích. Výsledky našeho výzkumného šetření nás mohou nasměrovat v rámci pokračování dalších výzkumů a otevřít nová témata. Mým návrhem pro pokračující výzkum je kvalitativní výzkumné šetření, které by nám mohlo pomoci nejenom ve zjištění postojů koučů k cílům v koučování, ale především ve vysvětlení a objasnění způsobu, jak koučové cíle chápou, jak s nimi pracují, jak velkou důležitost jim přiřkládají a zda si uvědomují a reflektují možné negativní důsledky práce s cíli. Bylo by například zajímavé porovnat v těchto otázkách kouče podle jednotlivých přístupů a východisek a srovnat přístup, který je veden zvnějšku, ve kterém nám cíle slouží jako opora versus vnitřně determinující přístupy, které proces koučování rozvíjejí spíše z narativní perspektivy.

Mým dalším návrhem pro pokračující výzkumy je zahrnout do výzkumu i stranu koučovaného – klienta, díky kterému bychom mohli získat komplexní vhled do této

problematiky z obou stran. Jaká by byla shoda u jednotlivých tvrzení v dotazníku z pohledu kouče a z pohledu koučovaného? Jaký význam přisuzují klienti stanoveným cílům? Jak vnímají jejich roli a postavení v průběhu procesu koučování?

Realizované výzkumné šetření diplomové práce umožnilo zjistit postoje koučů k jednotlivým tvrzením týkajících se práce s cíli a kompetence, které se k nim vztahují, získat přehled o tom, zda koučové v našem prostředí s cíli pracují a jaká je jejich orientace na cíle v mezinárodním porovnání s kouči v USA a Evropě. Pochopit principy, vysvětlit důvody a získat komplexní vhled do této problematiky, není možné bez dalších výzkumů, které pečlivě zmapují koučovací proces ze strany kouče i koučovaného.

14 Závěr

Diplomová práce je věnována tématu cílů v koučování. Cíle jsou ve své obecné podobě považovány za jeden z hlavních stavebních kamenů koučování. Na jedné straně je můžeme vnímat jako vodítko a oporu v cestě za žádoucí změnou, na straně druhé je třeba nahlédnout i možná úskalí stanovování cílů, a z nich plynoucích negativních konsekvencí. V práci byly nabídnuty různé perspektivy, jak lze na cíle nahlížet s odkazem na psychologické přístupy v koučování a konfrontovány dva hlavní přístupy, jak je možné s cíli pracovat.

V teoretické části bylo čerpáno převážně ze zahraničních zdrojů. Nejprve byly vymezeny základní pojmy, vysvětlena podstata, principy koučování a související psychologie změny. Dále byly uvedeny oblasti, ve kterých koučování nachází své uplatnění, popsán standardní průběh koučování se zdůrazněním klíčové role otázek a formálních kompetencí koučů ve vztahu k cílům definovaných dle jednotlivých profesních organizací koučů v České republice. Následoval popis místa, podoby, role cílů v koučování, orientace na cíle v kontextu nejčastěji užívaných modelů pro stanovování cílů a psychologických přístupů v koučování. V závěru bylo upozorněno na možná úskalí a negativní důsledky práce s cíli včetně konkrétních situací, kdy není vhodné cíle stanovovat. Teoretická část práce byla uzavřena přehledem současných výzkumů a otázkou, jaké je budoucí směřování této metody rozvoje.

Empirická část práce byla věnována zejména realizovanému výzkumnému šetření. Nejprve byl popsán výzkumný cíl a výzkumné otázky. Cílem práce bylo zjistit,

jaké jsou postoje koučů k cílům v koučování a jejich celková orientace na cíle včetně mezinárodního porovnání a zmapování kompetencí koučů vztahujících se k cílům v koučování. Poté byla charakterizována výzkumná skupina 68 profesionálních koučů v České republice z hlediska pohlaví, věku, vzdělání, počtu odkoučovaných hodin, certifikace v koučování a východiska koučovacího přístupu. Výzkumný design práce měl podobu kvantitativního výzkumu. Sběr dat byl realizován prostřednictvím administrace sebeposuzovacího dotazníku. Dále byly uvedeny metody zpracování dat a prezentovány výsledky výzkumného šetření.

Realizovaný výzkum umožnil zjistit postoje koučů k práci s cíli v koučování a zmapování kompetencí, které se k nim vztahují. Byl získán přehled o tom, zda koučové v České republice s cíli pracují a jaká je jejich úroveň orientace na cíle. Výsledky byly mezinárodně porovnány, a to se skupinou koučů v USA a Evropě. Z mezinárodního srovnání vyplynulo, že čeští koučové jsou více orientovaní na cíl oproti jejich kolegům z USA a Evropy.

V diskusi byly konfrontovány zjištění práce s poznatky uvedenými v odborné literatuře a dosavadními výzkumy realizovanými na toto téma v zahraničí, reflektovány možné limity výzkumného šetření a navrženo pokračování výzkumu, které se do budoucna nabízí.

K diplomové práci je přiloženo následující - administrovaný dotazník, původní dotazníky v anglické i české, přeložené verzi, průvodní dopis pro kouče a zpracovaná data výzkumného šetření, která nebyla uvedena v empirické části práce.

15 Seznam použitých informačních zdrojů

1. **ATKINSON, Marylyn and Rae T. CHOIS.** *Koučink – věda i umění: vnitřní dynamika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80.7367-538-7.
2. **Australian Psychological Society.** Definition of Coaching Psychology (online). [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://groups.psychology.org.au/igcp>
3. **BACHKIROVA, Tatiana.** *The self of the coach: Conceptualization, issues and opportunities for practitioner development*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2016. 143-156.
4. **BISWAS-DIENER, Robert and Ben DEAN.** *Positive psychology coaching: putting science of happiness to work for your clients*. Hoboken: Wiley, 2007. ISBN 978-04-7014-628-6.
5. **BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA.** *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese: s úvodem do filozofie práce s lidmi, systémových věd a psychologie*. Brno: NC Publishing, 2008. Gala. ISBN 978-80-903585-2-5.
6. **CIPRO, Martin.** *Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5350-8.
7. **COX, Elaine, BACHKIROVA Tatiana and David CLUTTERBUCK.** *The Complete Handbook of Coaching*. Sage. 2014. ISBN 978-1-4462-7615-0.
8. **CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF.** *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-7261-252-9.
9. **Česká asociace koučů.** *Etický kodex*. 2017. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/eticky-kodex/>

10. **DAVID, Susan, David CLUTTERBURCK and David MEGGINSON.** *Beyond Goals: Effective Strategies for Coaching and Mentoring*. 2016. ISBN 978-1138247291.
11. **DAVID, Susan, David CLUTTERBUCK and David MEGGINSON.** *Goal orientation in coaching differs according to region, experience, and education.* International Journal of Evidence Based Coaching. 2014, 12(2), 134-145. ISSN 17418305.
12. **DEXTER, Janice, DEXTER, Graham and IRVING Judy.** *An Introduction to Coaching*. London: Sage. 2011. ISBN 978-1-84920-298-5.
13. **EMCC Czech.** *Kompetenční model*. 2017. Dostupné z: <http://emcc-czech.cz/standardy-etika/kompetencni-model/>
14. **FERJENČÍK, Ján.** Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
15. **FISCHER-EPE, Maren.** *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.
16. **FLAHERTY, James.** *Coaching: Evoking Excellence in Others*. 2nd ed. Routledge. 2005. ISBN 978-0-7506-7920-6.
17. **GALLWEY, W. Timothy.** *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House, 2008. ISBN 0-679-77831-4.
18. **GALLWEY, W. T., HANZELIK, E. and HORTON, J.** *The Inner Game of Stress: outsmart life's challenges and fulfill your potential*. New York: Random House. 2009.
19. **Gestalt essence.** *Gestalt essence* [online]. 2012 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://www.gestaltessence.cz/gestalt-a-koucink/>

20. **GRANT, A. M and PALMER, S.** *Coaching Psychology workshop*. Annual Conference of the Counselling Psychology Division of the British Psychological Society. London: 2002
21. **GRANT, A. M.** *The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health*. University of Sydney. Social Behavior and Personality: 2003. 253-264
22. **GRANT, A. M.** *What can Sydney tell us about coaching? Research with implications for practise from Down Under*. Consulting Psychology Journal: Practise and Research, 2016. 105-117.
23. **GRANT, A. M. and M. J. CAVANAGH.** *The Goal-Focused Coaching Skills Questionnaire: Preliminary Findings*. Social Behavior and Personality: An International Journal, Volume 35. 2007.
24. **GRANT, A.M. and M.J. Cacanagh.** *Goal-focused Coaching Skills Questionnaire (GCSQ)*, SOCIAL BEHAVIOR AND PERSONALITY, 2007, 35 (6), 751-760.
25. **HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ.** *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
26. **HOLÁ, Lenka.** *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada 2013. Psyché. ISBN 978-80-247-4109-3.
27. **HORSKÁ, Viola.** *Koučování ve školní praxi: možná úskalí a nástrahy, základy koučování, leadership a koučing, koučing při zavádění změn*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2450-8.
28. **HRONÍK, František.** *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
29. **HUGHES, J. L.** *Adjusting the Mirror: Strategies for Coaching Executives with Narcissistic Personality Features*. Doctoral dissertation. Rutgers The State University of New Jersey: 2003. School of Applied and Professional Psychology.

30. **INTERNATIONAL COACH FEDERATION.** *Co je ICF koučink.* In ICF Czech Republic (online). Praha: ICF Czech Republic. 2017. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html>
31. **INTERNATIONAL COACH FEDERATION.** *Kompetence ICF kouče.* 2017. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/kompetence-icf-kouce.htmlem>
32. **INTERNATIONAL COACH FEDERATION.** *ICF Global Coaching Study: Executive Summary* (online). 2016. Dostupné z: <http://coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=3936>
33. **JINKS, Debra a Janice DEXTER.** *What do you really want: an examination of the pursuit of goal setting in coaching.* International Journal of Evidence Based Coaching. 2012, 10 (2), 100-110. ISSN 17418305.
34. **KAUFFMAN, C. and W. H. HODGETTS.** *Model agility: Coaching effectiveness and four perspectives on a case study.* Consulting Psychology Journal: Practise and Research, 2016. 157-176
35. **KILBURG, Richard R.** *When Shadows Fall: Using Psychodynamic Approaches in Executive Coaching.* Consulting Psychology Journal: Pracise and Research. 2004. Vol 56 (4), 246-268.
36. **KNIGHT, Jim.** *Coaching: Approaches and perspectives.* Corwin Press. 2009. ISBN 978-1-4129-6925-3.
37. **KONCZAK, L. J.** *Review of Organization change: Theory and practice.* Personnal Psychology: 2008. 942-946
38. **LAW, Ho, IRELAND, Sara and HUSSAIN Zulfi.** *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning.* 2013. ISBN 978-0-470-06044-5.
39. **LINDER-PELZ, Susie.** *NLP Coaching: An evidence-based approach for coaches, leaders and individuals.* 2010. ISBN 978-0-7494-5452-4.

40. **LOCKE, E. A. and G. P. LATHAM.** *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey.* American Psychologist, 2002 57, 705–17.
41. **LOCKE, E. A. and G. P. LATHAM.** *Has a goal setting gone wild, or have its attackers abandoned good scholarship?* Academy of Management Perspectives: 2009. 17-23
42. **MACLEOD, L.** *Making SMART Goals Smarter (online).* Physician Executive. 2012. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/256098067_Making_SMART_goals_smarter
43. **NAVAROVÁ, Sylvie, MYNÁŘOVÁ, Jana a Jana Zouharová.** *Integrace v koučování.* In Sborník z Mezinárodní odborné konference Psychologie práce a organizace. Olomouc. 2013.
44. **NICHOLLS, John G.** *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance.* Psychological Review, 1984. 91, 328-346.
45. **O'BROIN Alanna and Stephen PALMER.** *The coach-client relationship and contributions made by the coach in improving coaching outcome.* The Coaching Psychologist, Vol. 2, No. 2. The British Psychological Society: 2006. ISSN: 1748–1104.
46. **ORDÓÑEZ, L.D., SCHWEITZER M.E., GALINSKY A.D. and M.H BAZERMAN.** *Goals gone wild: The systematic side effects of overprescribing goal setting.* Academy of Management Perspectives. 2009. 23 (1), 6-16.
47. **PALMER, Stephen and Alison WHYBROW.** *Handbook of Coaching Psychology – A guide for Practitioners.* Routledge: 2014. 488 p. ISBN 978-1583917077.

48. **PARMA, Petr.** *Umění koučovat: systemické koučování ve firmě, rodině a škole: pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost.* Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.
49. **PASSMORE, J.** *Psychometrics in Coaching: Using Psychological and Psychometric for Development.* Association for Coaching, 2012. ISBN 978-0-7494-6664-0.
50. **PAYNE, Stephanie C., YOUNGCOURT, Satoris S. and J. Matthew BEAUBIEN.** *A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net.* Journal of Applied Psychology. 2007. 128-150.
51. **PHILLIPS, Jean M., and Stanley M. GULLY.** *Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process.* Journal of Applied Psychology. 1997. 792-802.
52. **PINTRICH, Paul R.** *The role of goal orientation in self-regulated learning.* San Diego, US: Academic Press. 2000.
53. **PROCHASKA, James O. and Carlo C. DiCLEMENTE.** *In search of how people change: Application to addictive behaviors.* American Psychologist. Vol 47 (9). 1992. 1102-1114.
54. **PROCHASKA, James O. and Carlo C. DiCLEMENTE.** *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change.* Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 1982. 276-288.
55. **PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA.** *Andragogický slovník. 2., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
56. **RATIU, Luca and Adriana BABAN.** *Executive Coaching as a Change Process: An Analysis of the Readiness for Coaching.* Cognitie, Creier, Comportament. 2012. 139-164.

57. **SEIJTS, G.H., LATHAM, G.P., TASA, K. and B.W. LATHAM.** *Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures.* Academy of Management Journal: 2004. 47, 227–239.
58. **STACKE, Edouard.** *Koučování pro manažery a firemní týmy.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0937-6.
59. **STELTER, R.** *Coaching as a reflective space in a society of growing diversity – towards a narrative, postmodern paradigm.* International Coaching Psychology Review, 2009. 4(2). 207-217.
60. **STOBER Dianne and Anthony M. GRANT.** *Evidence Based Coaching Handbook: Putting Practices to Work for Your Clients.* John Willey & Sons: 2010. ISBN 978-0471720867.
61. **SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ.** *Koučování v manažerské praxi: klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu.* Vyd.1. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-4010-2.
62. **THORNE, Kaye.** *Coaching for Change. Practical strategies for transforming performance.* First South Asia Edition. New Delhi: Kogan Page. 2005. ISBN 0-7494-4400-2.
63. **URBÁNEK, Tomáš, Denisa DENGLEROVÁ a Jan ŠIRŮČEK.** *Psychometrika: měření v psychologii.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-836-4.
64. **VANDAVEER, Vicki V. and Stephen PALMER.** *International perspectives on becoming a master coaching psychologist.* Consulting Psychology Journal: Practice and Research [online]. 2016, 68(2), 99-104. ISSN 10659293.
65. **VANDAVEER, Vicki V., R.L. LOWMAN, K. PEARLMAN and J.P. BRANNICK.** *A practice analysis of coaching psychology: Toward a foundational competency model.* Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2016. 118-142.

66. **WHITMORE, John.** *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování.* 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-209-3.
67. **WHITMORE, John.** *Coaching for Performance.* London: Nicholas Brealey Publishing, 1992. ISBN 978-18-578-8013-7.
68. **WAGNEROVÁ, Irena.** *Etika v psychologii práce a organizace* (online). 2010.
Dostupné z:
<http://psychologieprace.cz/SharedFiles/Download.aspx?pageid=5&mid=16&fileid=32>
69. **WAGNEROVÁ, Irena.** *Psychologie práce a organizace: nové poznatky.* Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3701-0.
70. **WALKER, Ian.** *Výzkumné metody a statistika.* Praha: Grada, 2013. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

16 Seznam příloh

16.1 Příloha č. 1 – Administrovaný dotazník

Vyplňte prosím následující dotazník. Na škále níže označte číslo, které dle Vašeho názoru nejlépe vystihuje Vaši práci s cíli a Vaše současné kompetence v oblasti koučování.

1. Pohlaví:

- ☐ Muž
- ☐ Žena

2. Věk:

- ☐ 18-30 let
- ☐ 31-45 let
- ☐ 46-59 let
- ☐ 60 let a více

3. Vzdělání:

- ☐ Humanitní
- ☐ Přírodovědné
- ☐ Ekonomické
- ☐ Technické
- ☐ Jiné

4. Počet odkoučovaných hodin:

- ☐ 0 – 100 hodin
- ☐ 101 – 750 hodin
- ☐ 751 – 2500 hodin
- ☐ 2501 hodin a více

5. Výcvik/Certifikace v koučování:

- ☐ ICF - The International Coach Federation
- ☐ ČAKO – Česká Asociace Koučů
- ☐ MCC- The European Mentoring and Coaching Council
- ☐ Jiné

6. Východisko koučovacího přístupu – prosím označte školu/přístup, který nejvíce odpovídá Vašemu pojetí koučinku.

- ☐ Systemický koučink
- ☐ Gestalt koučink
- ☐ Psychodynamický koučink
- ☐ Existenciální koučink
- ☐ NLP koučink
- ☐ Solution Focuses koučink
- ☐ Results Oriented koučink
- ☐ Jiné

7. Cíle stanovuji s klienty na začátku koučování.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

8. Na začátku koučování stanovujeme s klientem cíle pro celou naši společnou práci.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

9. V následujících sezeních se s klientem vracíme k cílům, které byly stanoveny na začátku.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

10. Konec koučování určujeme pomocí odškrtnutí si cílů, které byly dosaženy.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

11. Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

12. S cíli pracuji v průběhu celého procesu koučování.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

13. Stanovujeme cíle pro každé koučovací sezení.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

14. Cíle hrají hlavní roli v rozhodování se o efektivitě koučování.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

15. S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

16. Moje koučování je vždy efektivní a pomáhá mým klientům k dosažení stanovených cílů.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

17. Zdá se mi, že si někteří mí klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

18. Víím, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

19. Během koučování záměrně vyjadřuji porozumění klientovým pocitům.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

20. Cíle, které si při koučování s klienty stanovíme, jsou vždy náročné, ale dosažitelné.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

21. Mí klienti mají na konci každého sezení vždy o něco jasněji v záležitostech, které řeší.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

22. Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou pro mé klienty velmi důležité.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

23. Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

24. Umím klientům skvěle pomoci při vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

25. Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

26. Vždy své klienty žádám, aby mě informovali o svém postupu k cíli.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

27. Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 Naprost souhlasím

16.2 Příloha č. 2 - Průvodní dopis k dotazníku pro kouče

Vážené kolegyně a kolegové,

*ráda bych Vás jako profesionální kouče požádala o zapojení se do výzkumu v rámci mé diplomové práce na téma **Role a podoba cílů v koučování**, která je realizována na Katedře psychologie Univerzity Karlovy v Praze.*

Prosím Vás o vyplnění Dotazníku pro zjišťování orientace na cíle a dovednosti koučů, který je anonymní a zaměřuje se na práci s cíli v rámci koučování.

Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 10 minut, pro diplomovou práci jsou však informace získané touto cestou klíčové. Samozřejmě platí, že platnost výsledků stoupá s množstvím sebraných dat, budu tedy velice vděčná za každý vyplněný dotazník. Výsledky výzkumného šetření pro Vás budou k dispozici on-line.

Děkuji za Váš čas a účast ve výzkumu.

Kristýna Valášková

16.3 Příloha č. 3 - Dotazník Coaching Goal Orientation Questionnaire v AJ

Coaching Goal Orientation Questionnaire

Item
I set goals with my coachees at the start of a coaching assignment.
At the start of a coaching assignment we set goals for the whole assignment.
In subsequent coaching sessions we refer back to the goals set at the start.
We determine when to finish a coaching assignment by checking whether goals have been achieved.
The goals help us to decide whether the coaching is appropriately focused.
Goals remain the same throughout the coaching assignment
We set goals for each coaching session.
The goals are central to deciding the effectiveness of the coaching.
We have purposeful conversations without setting goals.

16.4 Příloha č. 4 - Dotazník Coaching Goal Orientation Questionnaire v ČJ

Položka
Cíle stanovuji s klienty na začátku koučování.
Na začátku koučování stanovujeme s klientem cíle pro naši společnou práci.
V následujících sezeních se s klientem vracíme k cílům, které byly stanoveny na začátku.
Konec koučování určujeme pomocí odškrtnutí cílů, které byly dosaženy.
Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno.
S cíli pracuji v průběhu celého koučování.
Stanovujeme si cíle pro každé koučovací sezení.
Cíle hrají hlavní roli v rozhodování se o efektivitě koučování.
S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.

16.5 Příloha č. 5 - Dotazník GCSQ v AJ

Please complete the *Goal-focused Coaching Skills Questionnaire* below. Circle the number that most reflects your assessment of your current **clean** coaching competency.*

a. My coaching is always effective in helping my coachees reach their goals.

1	2	3	4	5	6	7
Very strongly disagree						Very strongly agree

b. My coachees do not seem to value the time we spend having coaching conversations.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

c. I know how to create an environment in which coachees feel free to present their own ideas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

d. I purposefully use language that shows that I understand my coachee's feelings.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

e. By the end of a coaching session my coachees always have greater clarity about the issues they face.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

f. The goals set when coaching are always stretching but attainable.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

g. The goals set during coaching are very important to my coachees.

1 2 3 4 5 6 7

h. The goals set during coaching are often somewhat vague.

1 2 3 4 5 6 7

i. I am very good at helping my coachees develop clear, simple and achievable action plans.

1 2 3 4 5 6 7

j. When coaching, I spend more time analyzing the problem rather than developing solutions and outcomes.

1 2 3 4 5 6 7

k. I always ask my coachees to report to me on progress towards their goals.

1 2 3 4 5 6 7

l. When coaching I find it difficult to address any performance shortfalls directly and promptly.

1 2 3 4 5 6 7

* Goal-focused Coaching Skills Questionnaire (GCSQ), Anthony M. Grant & Michael J. Cavanagh. SOCIAL BEHAVIOR AND PERSONALITY, 2007, 35 (6), 751-760 (used with permission). Wording in questions f,g,h and j modified to make compatible with 'clean' coaching.

James Lawley & Penny Tompkins, 2 Aug 2014, www.cleanlanguage.co.uk

16.6 Příloha č. 6 - Dotazník GCSQ v ČJ

Moje koučování je vždy efektivní a pomáhá mým klientům k dosažení stanovených cílů.

1 2 3 4 5 6 7

Naprosto nesouhlasím

Naprosto souhlasím

b. Zdá se mi, že si někteří mí klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování.

1 2 3 4 5 6 7

c. Vím, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady.

1 2 3 4 5 6 7

d. Během koučování záměrně vyjadřuji porozumění klientovým pocitům.

1 2 3 4 5 6 7

e. Mí klienti mají na konci každého sezení vždy o něco jasněji v záležitostech, které řeší.

1 2 3 4 5 6 7

f. Cíle, které si při koučování s klienty stanovíme, jsou vždy náročné, ale dosažitelné.

1 2 3 4 5 6 7

g. Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou pro mé klienty velmi důležité.

1 2 3 4 5 6 7

h. Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné.

1 2 3 4 5 6 7

i. Umím klientům skvěle pomoci při vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.

1 2 3 4 5 6 7

j. Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení.

1 2 3 4 5 6 7

k. Vždy své klienty žádám, aby mě informovali o svém postupu k cíli.

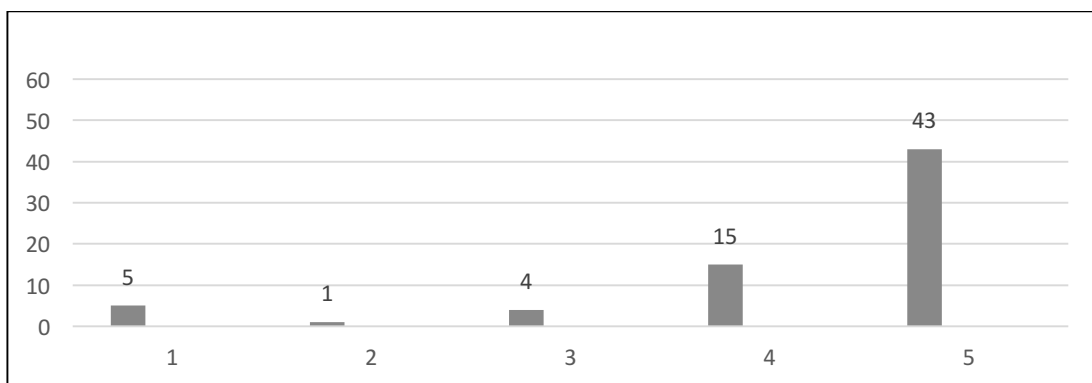
1 2 3 4 5 6 7

l. Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.

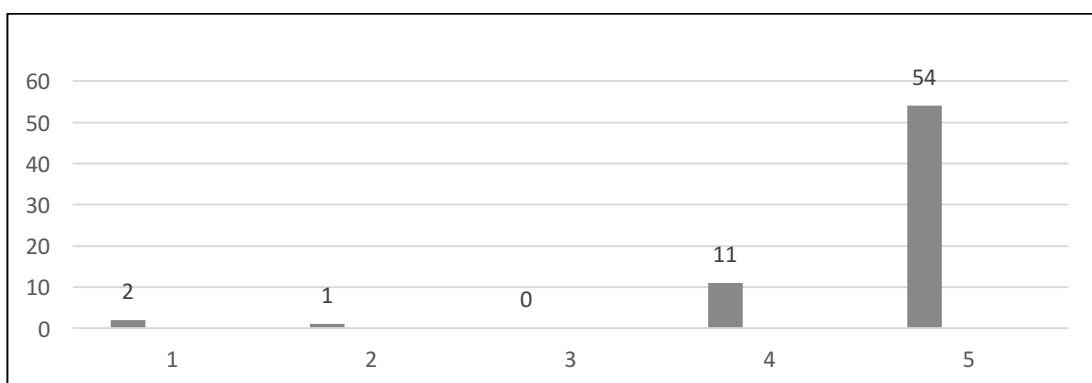
1 2 3 4 5 6 7

16.7 Příloha č. 7 - Grafické znázornění četností odpovědí v dotazníku

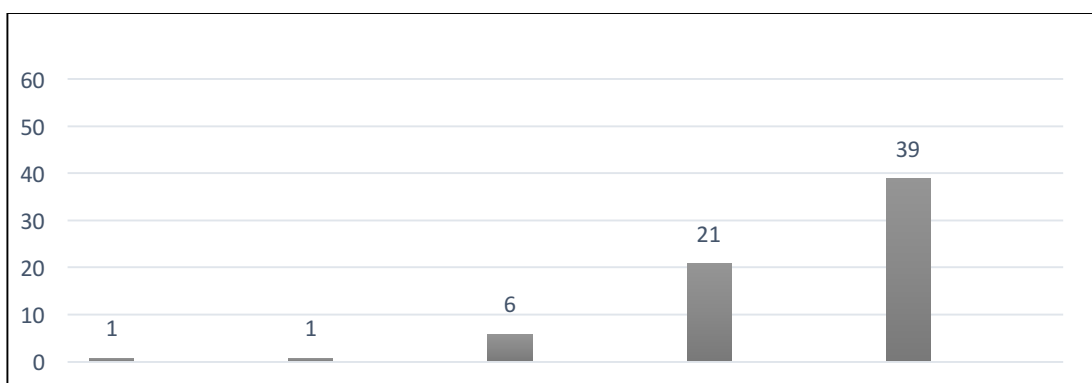
1. „Cíle stanovuji s klienty na začátku koučování.“



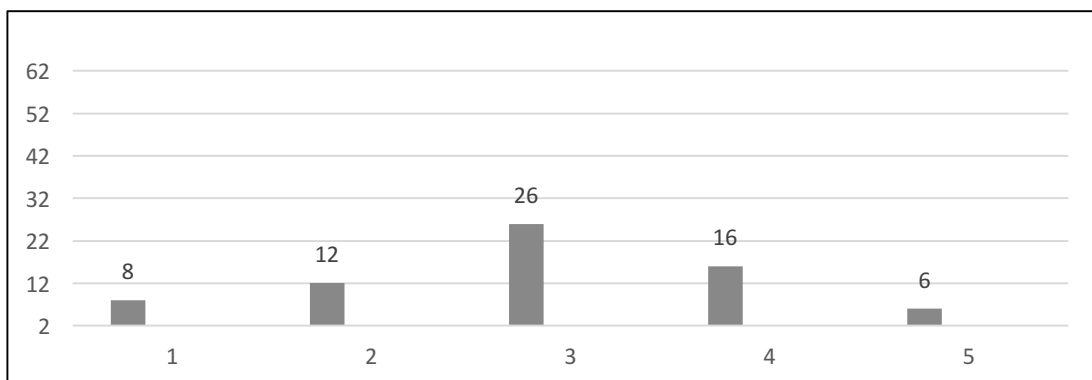
2. „Na začátku koučování stanovujeme s klientem cíle pro naši společnou práci.“



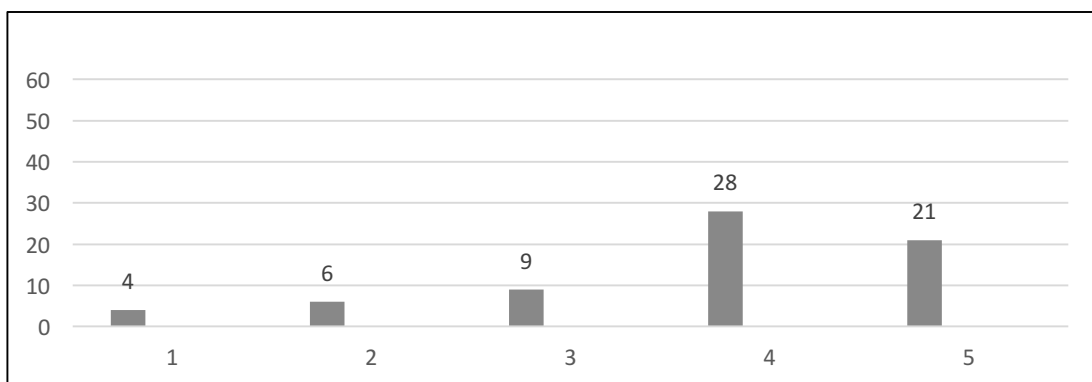
3. „V následujících sezeních se s klientem vracíme k cílům, které byly stanoveny na začátku.“



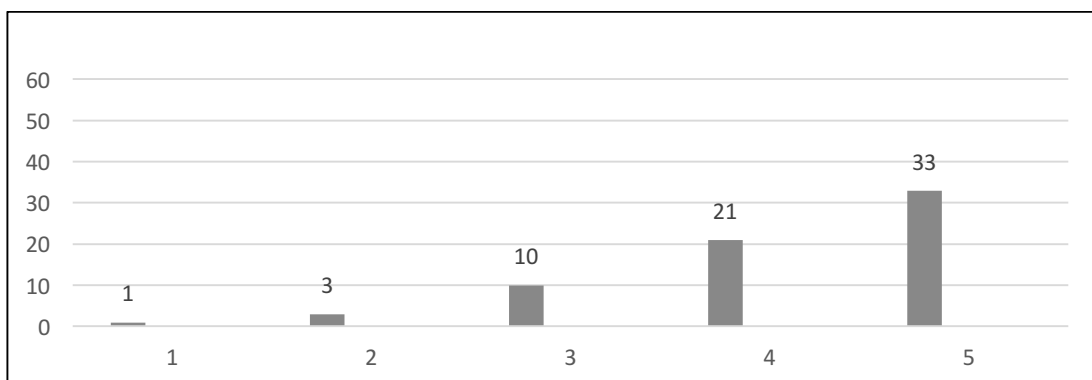
4. „Konec koučování určujeme pomocí odškrtnutí si cílů, které byly dosaženy.“



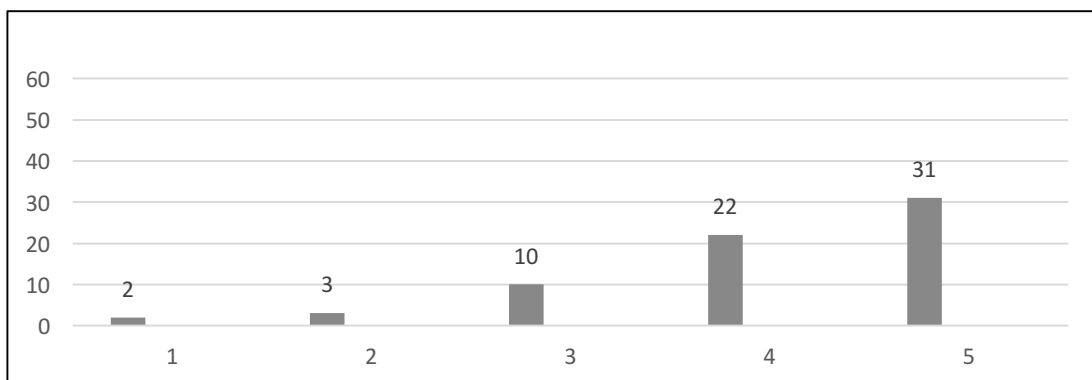
5. „Cíle nám pomáhají se rozhodnout, jestli je koučování správně zaměřeno.“



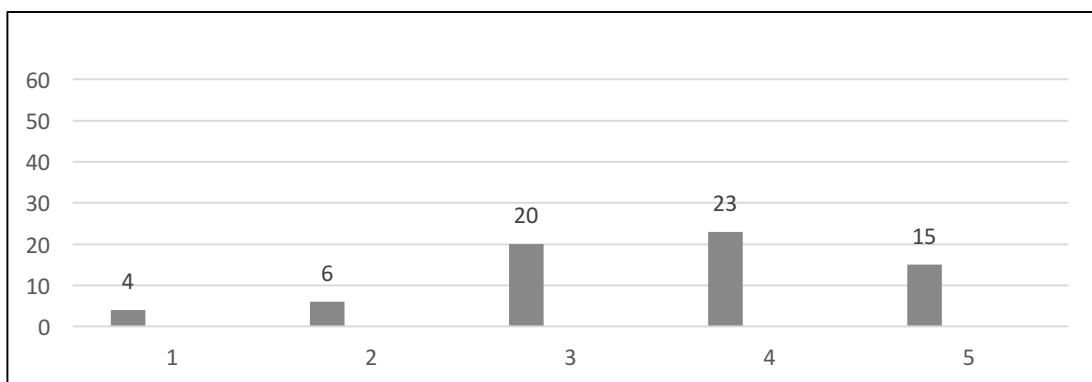
6. „S cíli pracuji v průběhu celého koučování.“



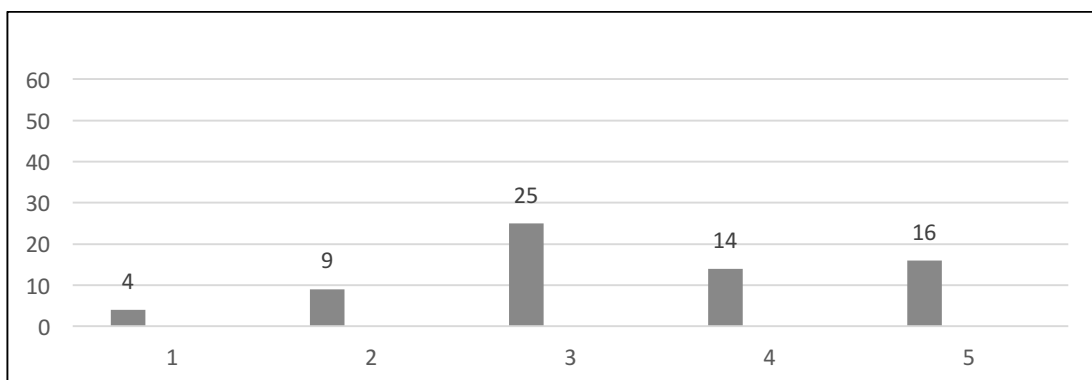
7. „Stanovujeme si cíle pro každé koučovací sezení.“



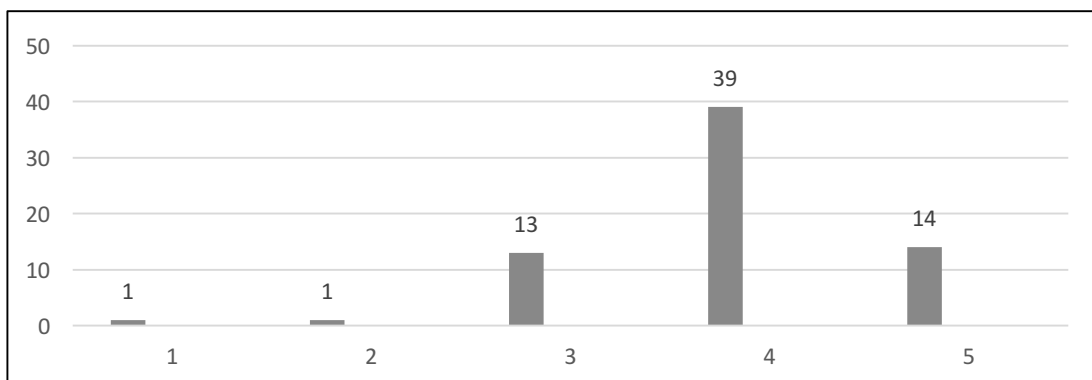
8. „Cíle hrají hlavní roli v rozhodování se o efektivitě koučování.“



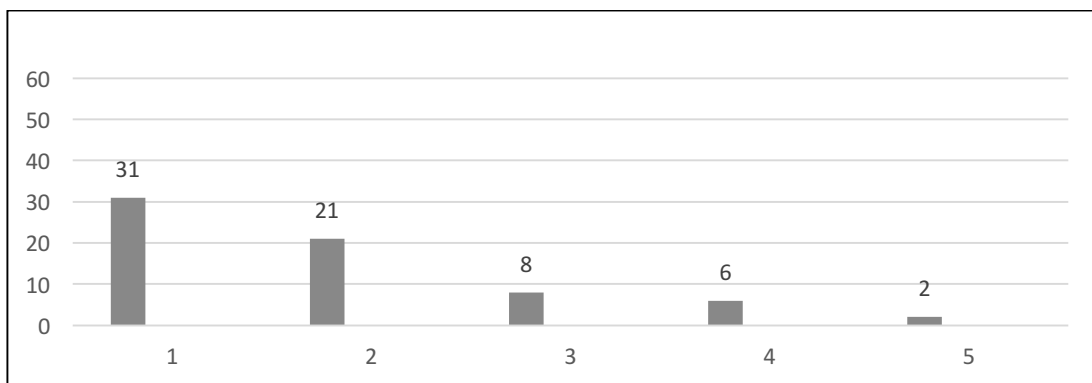
9. „S klientem vedeme smysluplné rozhovory i bez stanovení cílů koučování.“



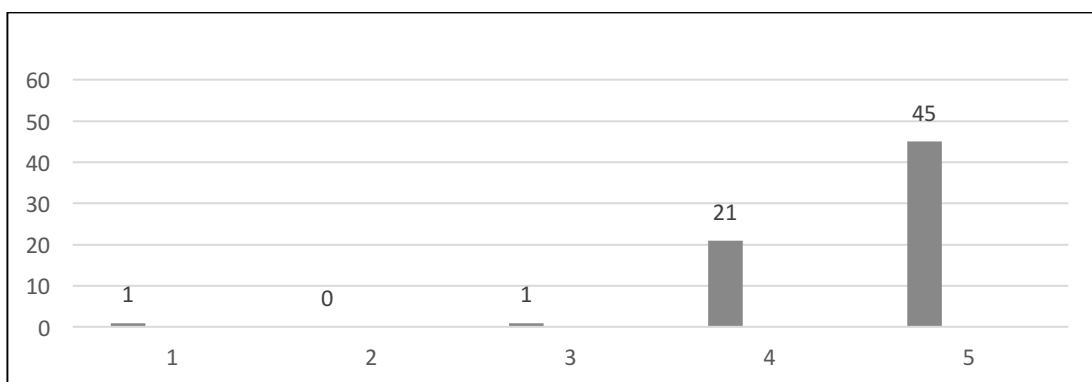
10. „Moje koučování je vždy efektivní a pomáhá mým klientům k dosažení stanovených cílů.“



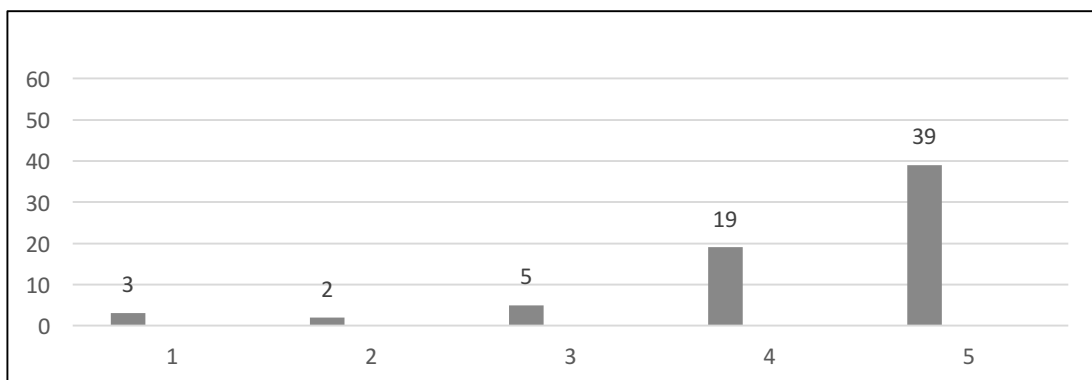
11. „Zdá se mi, že si někteří klienti neváží času stráveného rozhovory v rámci koučování.“



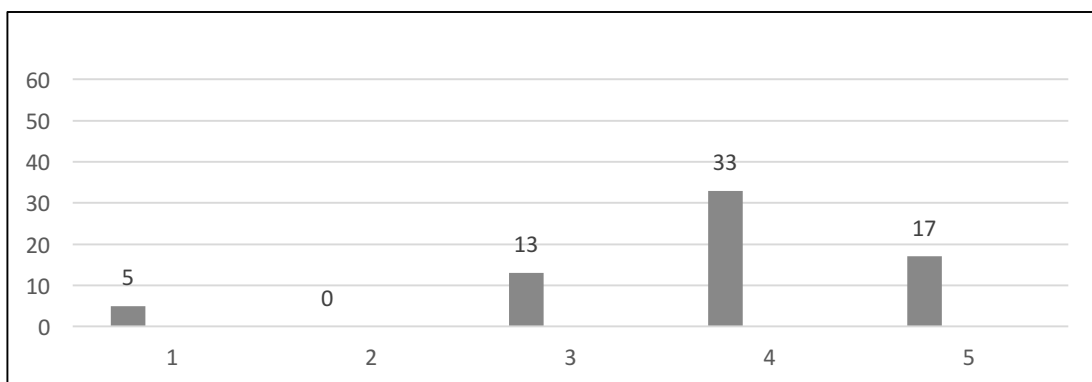
12. „Vím, jak vytvořit prostředí, ve kterém se klienti cítí uvolněně a nebojí se prezentovat své vlastní nápady.“



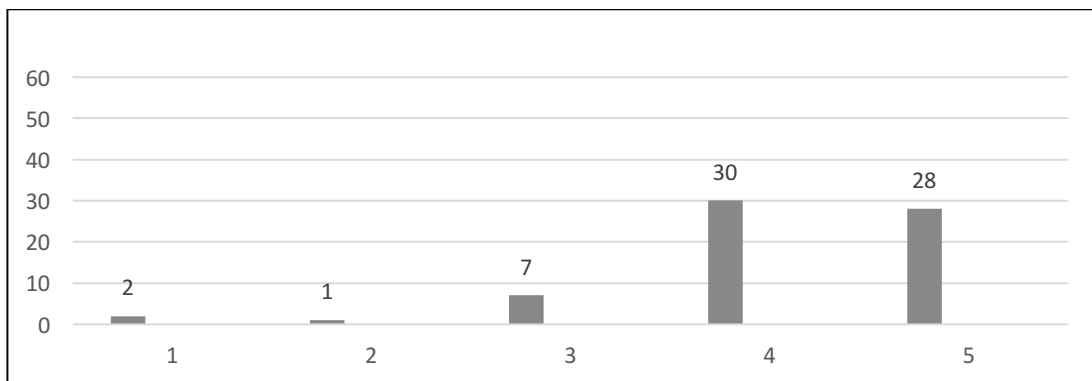
13. „Během koučování záměrně vyjadřuji porozumění klientovým pocitům.“



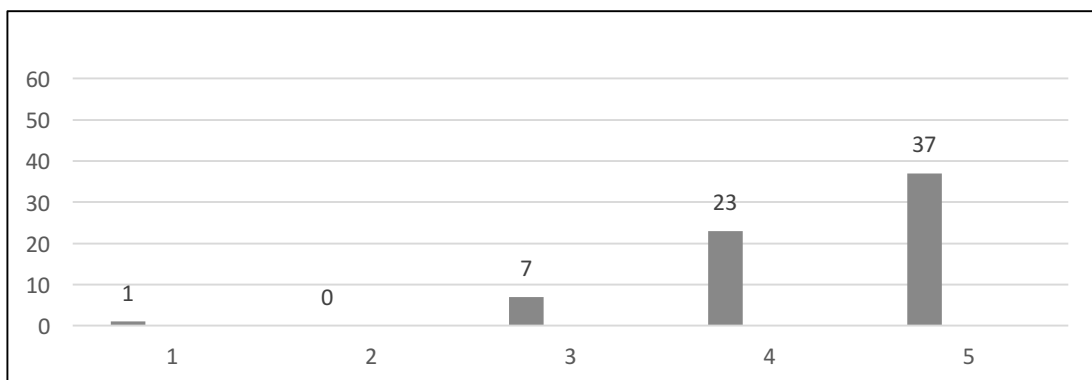
14. „Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou náročné, ale dosažitelné.“



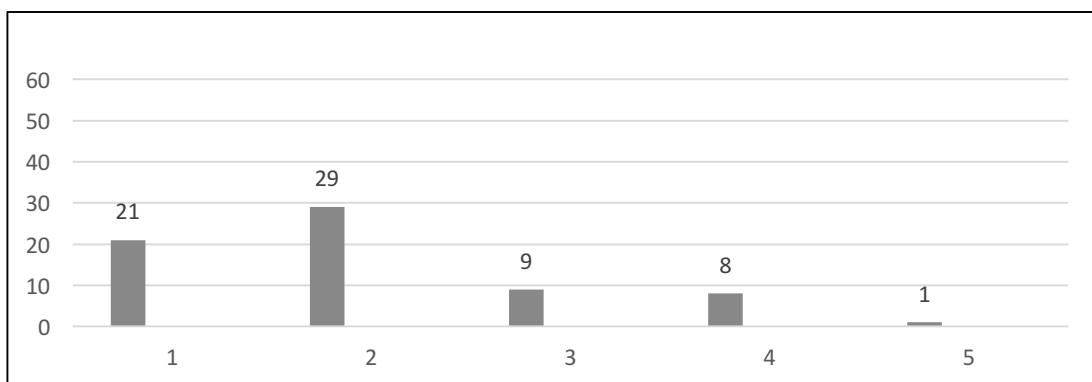
15. „Mí klienti mají na konci každého sezení vždy o něco jasněji v záležitostech, které řeší.“



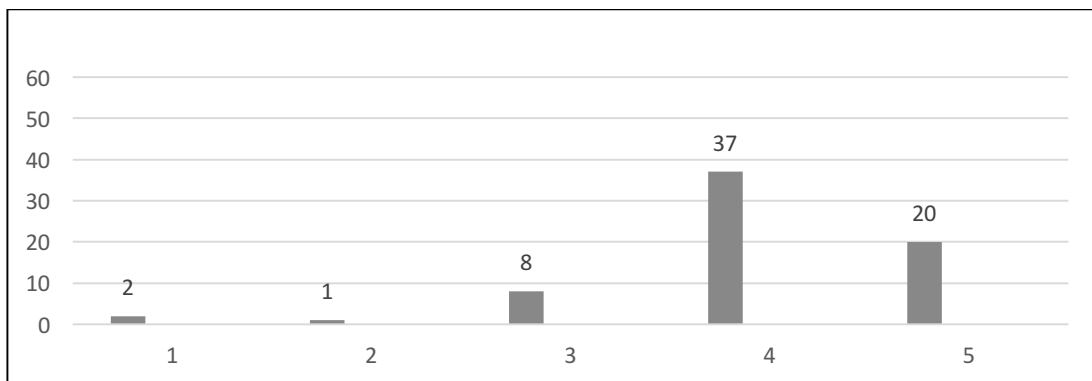
16. „Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou pro mé klienty velmi důležité.“



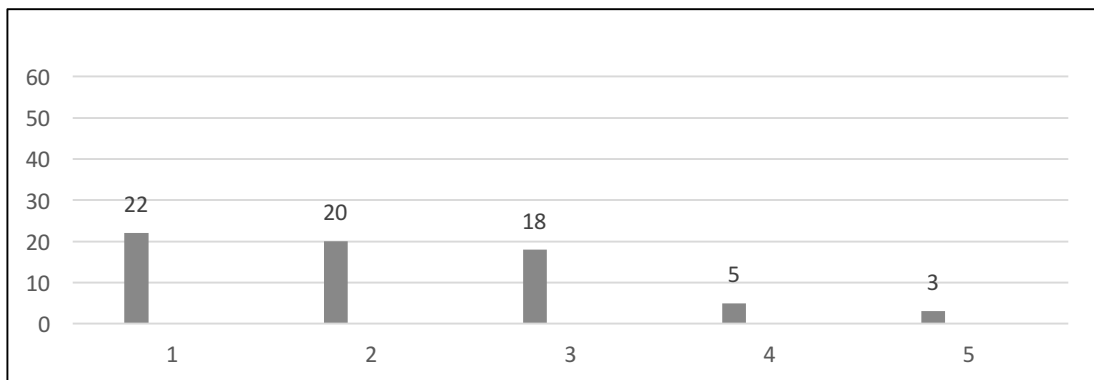
17. „Cíle, které si při koučování stanovíme, jsou často určitým způsobem nejasné.“



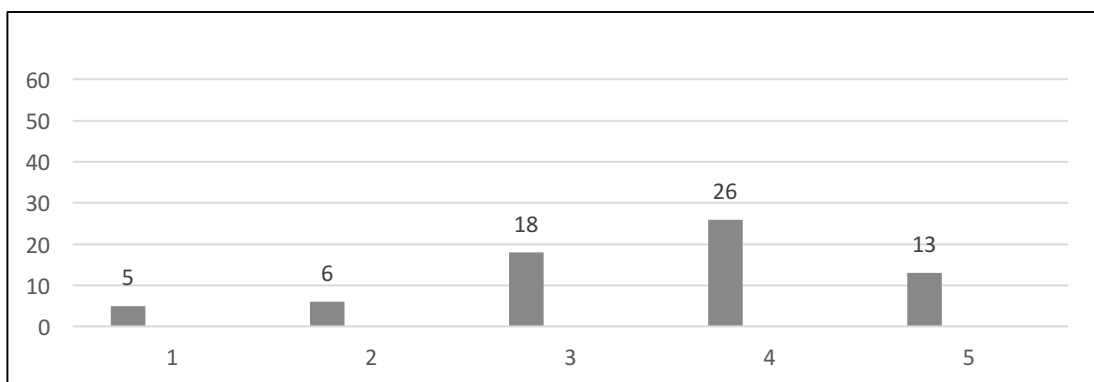
18. „Umím klientům skvěle pomoci při vytváření jasných, jednoduchých a dosažitelných akčních plánů.“



19. „Při koučování věnuji více času analýze problému než hledání řešení.“



20. „Vždy své klienty žádám, aby mě informovali o svém postupu k cíli.“



21. „Při koučování je pro mě obtížné formulovat a napřímo sdělovat případné nedostatky ve výkonnosti klienta.“

